CORRIENTES EDUCATIVAS EN LA HISTORIA ARGENTINA

Tendencias, interpretaciones y debates

Adriana Puiggrós y
Darío Pulfer (coordinadores)

Tomo I

De los orígenes a la organización y despliegue del sistema de educación formal



ADRIANA PUIGGRÓS es licenciada en Ciencias de la Educación, doctora en Pedagogía y docente-investigadora (UBA y UNIPE). Ocupó los cargos de directora general de Escuelas en la Provincia de Buenos Aires y de viceministra de Educación de la Nación. Fue convencional constituyente y, como diputada nacional, presidenta de las comisiones de Educación y de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados. Entre sus libros más recientes se encuentran *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado* (Colihue, 2017), *La escuela, plataforma de la patria* (UNIPE: Editorial Universitaria-CLACSO, 2019) y *Por una defensa de la educación pública. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas* (Siglo Veintiuno, 2023).

DARÍO PULFER es profesor en Historia, magíster en Educación y doctor en Ciencias Sociales. Se desempeña como docente-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe), donde también dirige la colección *Ideas en la educación argentina* de la UNIPE: Editorial Universitaria. Dirige el Centro de Documentación e Investigación acerca del Peronismo (Cedinpe) de la Universidad Nacional de San Martín, donde en la actualidad co-coordina el *Diccionario del peronismo 1955-1969*. Dirige la colección *Pasado(s) peronista(s)* de la editorial Prohistoria y coordina el Programa Archivos Digitales de la Flacso.

Corrientes educativas en la historia argentina

Tomo I

Plan de obra

Corrientes educativas en la historia argentina
Tendencias, interpretaciones y debates

ADRIANA PUIGGRÓS Y DARÍO PULFER
(COORDINADORES)

Tomo I. De los orígenes a la organización y despliegue del sistema de educación formal

Tomo II. Tradiciones, herencias y novedades desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad

Corrientes educativas en la historia argentina

Tendencias, interpretaciones y debates

ADRIANA PUIGGRÓS Y DARÍO PULFER
(COORDINADORES)

Tomo I
De los orígenes a la organización
y despliegue del sistema
de educación formal

NICOLÁS ARATA
JOSÉ BUSTAMANTE VISMARA
ANA DIAMANT
IGNACIO FRECHTEL
PABLO IMEN
JORGE LEVORATTI
ROBERTO MARENGO
PABLO PINEAU
DARÍO PULFER







De los orígenes a la organización y despliegue del sistema de educación formal / Nicolás Arata ... [*et al.*]; coordinación general de Adriana Puiggrós; Darío Pulfer; editado por Diego Herrera; Julián Mónaco; Oscar Bejarano. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI, 2023.
Libro digital, PDF - (Ideas en la educación argentina / Darío Pulfer ; Abordajes)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3805-85-1

1. Educación. 2. Historia de la Educación. 3. Historia Argentina. I. Arata, Nicolás. II. Puiggrós, Adriana, coord. III. Pulfer, Darío, coord. IV. Herrera, Diego, ed. V. Mónaco, Julián, ed. VI. Bejarano, Oscar, ed.
CDD 370.9

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Carlos G.A. Rodríguez
Rector

Ana Pereyra
Vicerrectora

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
María Teresa D'Meza Pérez
Directora editorial

Diego Herrera y Julián Mónaco
Edición y corrección

Oscar Bejarano
Diseño y maquetación

Estudio Zky/Sky (interiores) y Diana Cricelli (tapas)
Diseño de colección

Fotografía de cubierta: Concentración escolar en la Plaza de los Dos Congresos, 20 de mayo de 1942. Archivo General de la Nación (Argentina).

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA (serie Abordajes)
Darío Pulfer
Director

Corrientes educativas en la historia argentina, tomo I: De los orígenes a la organización y despliegue del sistema de educación formal
© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2023
Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
www.unipe.edu.ar
© De los capítulos, sus autoras y autores

1ª edición, diciembre de 2023

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes 11723 y 25446.

ISBN obra completa: 978-987-3805-84-4
ISBN tomo I: 978-987-3805-85-1

Presentación de la serie Abordajes

En el marco de la colección *Ideas en la educación argentina* de la UNIPE: Editorial Universitaria, hemos ido configurando diferentes series de materiales vinculados al mayor conocimiento de nuestra realidad educacional.

Además de la reedición de textos clásicos del pensamiento pedagógico nacional, de la recuperación de materiales que han realizado significativos aportes para la comprensión del sistema educativo argentino y de otro grupo vinculado a aportes para la historia educacional en forma de tesis académicas, en este tiempo consideramos fundamental agregar una nueva serie bajo la denominación *Abordajes*.

En ella buscamos privilegiar accesos a la vida educativa argentina a través del tratamiento de los términos y categorías más importantes, el análisis de las diversas corrientes de pensamiento y la recuperación de figuras claves del pasado. Todo esto con la finalidad de complementar y enriquecer los análisis existentes sobre la historia educacional del país.

En su despliegue, la serie *Abordajes* busca dialogar con las tendencias actuales en la historiografía educacional, a partir de nuevos trabajos en la historia conceptual, la historia cultural y de las trayectorias.

Es, por tanto, una tarea en progreso que tiene como objetivo poner en circulación textos y enfoques novedosos para revisitar conceptos y figuras del ámbito educativo.

Darío Pulfer
Director de la colección

Índice

Introducción

ADRIANA PUIGGRÓS Y DARÍO PULFER

El transcurrir de la educación es uno de los aspectos más relevantes en la historia de una sociedad. Lo que ocurre, se piensa, se practica, se imagina o se proyecta, en todos los aspectos de la vida, alimenta la educación. Como objeto de análisis histórico, en muchas oportunidades, la educación ha sido enfocada de manera subsidiaria de los hechos políticos, de las corrientes filosóficas, de los movimientos de la economía. En otras ocasiones, resultó reducida a una genealogía de instituciones (Tenti, 1996) o a una sucesión de mitos y ritos de carácter patriótico (Amuchástegui, 1995 y Zelmanovich, 1996), o bien como una serie de «tendencias eternas derivadas de ciertas prácticas individuales» (Braslavsky, 1996: 56).

De este modo presentada, la educación pierde significado e importancia, y resulta difícil rescatarla dando a la vez cuenta de sus múltiples determinaciones, así como del conjunto de sentidos que se condensan en un espacio específico con un común destino.

Hace décadas, de manera crítica, Gregorio Weinberg (1996) reflexionaba sobre la carencia o insuficiencia de una historia de la educación argentina que abarcara el plano de las ideas, la legislación y la realidad social. Frente a ello, el autor propuso usar, muy a tono con las corrientes de la época, indistintamente los conceptos de «modelos» o «estilos de desarrollo» (Weinberg, 1984: 9) como recursos metodológicos para analizar las cuestiones estructurales de la compleja y contradictoria educación latinoamericana, considerando la urgencia de elaborar nuevas categorías de análisis que permitieran superar el eurocentrismo en el estudio de América Latina. En particular y respecto a la historiografía de la educación argentina, Weinberg señalaba muchas de sus dificultades y omisiones: la ausencia de procesos y actores en las historias centradas en las ideas pedagógicas, la falta de estadísticas, el caos de muchos archivos, la insuficiencia de historias por modalidades, «los estudios de tendencias o panoramas de "larga duración"» (Weinberg, 1996: 18).

Deteniéndonos en este último tema, encontramos que el orden cronológico de hechos, la llamada aproximación «acontecimental», ha sido el soporte más frecuente en los abordajes de la historia de la educación en la Argentina, haciendo que los ciclos o coyunturas y las aproximaciones de orden estructural estén

casi ausentes. A esa mirada, a lo sumo, se agregaron aproximaciones biográficas, ensayos sobre las grandes corrientes, historias de las ideas de corte tradicional o reconstrucciones basadas en el método generacional.

Lejos de discutir la legitimidad de esos enfoques en el análisis del devenir histórico, surge como preocupación que aquel orden haya quedado reducido a hechos, personajes, ideas cristalizadas o etapas cuya supuesta o real relevancia ensombrece u oculta tendencias, contradicciones y distinciones de importancia para la comprensión de la dinámica educativa en perspectiva histórica.

Se trata de los primeros resultados de un trabajo en construcción, inacabado, provisorio, que tendrá continuidad en el desarrollo de un sitio interactivo en el que al avance de los trabajos en la temática se sumarán materiales de archivo y fuentes primarias para la profundización y debate sobre estas cuestiones. Con estas características –de trabajo en progreso–, el panorama trazado no agota las cuestiones ni abarca la totalidad de los hechos, procesos y corrientes vinculados a las ideas educativas en la Argentina. El lector percibirá vacíos, lagunas o silencios provocados por las preguntas actuales, los nuevos enfoques y las renovadas perspectivas de abordaje.

Esta producción resulta posible porque los interrogantes contemporáneos y las investigaciones sobre diversos aspectos de la historia de la educación argentina aumentaron exponencialmente en las últimas décadas, a la par que existe una mayor tolerancia a los estilos, formas de abordaje y delimitaciones temporales (Devoto y Pagano, 2009: 3), y una mayor legitimidad de los acontecimientos y procesos recientes como objetos de investigación.

En esa línea, desde las nuevas miradas se han abordado nuevos territorios, actores y tradiciones intelectuales. Por un lado se han valorizado las historias locales, provinciales, regionales (Ascolani, 2012). Son revisitados sujetos que estaban congelados en escenas fundantes de la historiografía educacional liberal-conservadora, como los pueblos originarios, así como experiencias político-educativas de los sectores populares. A través del estudio de obras y trayectorias biográficas vinculadas a las realidades educativas se ha buscado reconstruir las diversas tradiciones pedagógicas coexistentes en el país (Pulfer, 2010).

Estos avances se dan en el marco de una expansión creciente de los estudios dedicados a la historia de la educación; el desarrollo de programas de investigación apoyados desde las instituciones de investigación y la periodicidad de espacios de análisis y debate académico asociados a la consolidación institucional de la SAIEHE.* Estas líneas de avance están tensionadas por condicionamientos y regulaciones. Debe anotarse que el campo de la historia de la educación no está libre de conflictos y, en especial, que esos espacios académicos sufren el impacto de reglas generadas desde programas internacionales de financiamiento de la investigación, afectando y limitando líneas y temas seleccionados, las formas de organización de los textos, los criterios de evaluación, los espacios para la difusión de los resultados, las diversas interpretaciones de los investigadores.

* Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (https://www.saiehe.org.ar/), antes SAHE. [N. de E.]

En las últimas décadas, el avance del neoliberalismo en el campo de la educación produjo divisiones en la relación entre educación y política, que frecuentemente fuerzan o dificultan el análisis del impacto tecnológico en la educación, de la dinámica del sistema escolar, de la relación entre las políticas de los gobiernos y las expectativas de la sociedad, entre los programas económicos y la educación, o las experiencias de educación popular. Esta situación interviene en el análisis sobre las corrientes educativas del pasado y del presente, sus fuentes y sus legados.

Conscientes de estas realidades contradictorias, buscamos dar fundamento a una iniciativa que permitiera recuperar las corrientes de ideas educativas más significativas partiendo de una perspectiva de diálogo entre pasado-presente que vinculara de manera continua Estado, educación y sociedad. Se busca, así, restablecer la dimensión política de la educación y albergar las diversas matrices interpretativas existentes

CONVOCATORIA AMPLIA Y PLURAL

Atentos a ríos subterráneos, dolores y aciertos en la historia de la educación argentina, propusimos a veintiún especialistas de diversa procedencia teórica, geográfica y generacional escribir breves ensayos sobre las corrientes educativas actuantes en la historia argentina, para abarcar con el conjunto de los trabajos el arco temporal que va desde la Colonia hasta la actualidad.

La articulación entre educación y política es la perspectiva más relevante en esta primera aproximación, pero se espera que no opere reduciendo ni obliterando otras entradas al tema, ya que, como señalamos, se trata del primer paso de un programa más ambicioso de abordaje de las corrientes educativas argentinas.

Esta amplia participación no convoca al eclecticismo ni a la elaboración de síntesis forzadas. Tampoco a una objetividad acrítica de los investigadores, que sabemos imposible. Se trata de poner en diálogo y debate diversas aproximaciones basadas en la mayor apertura de miras desde la propia identidad política, teórica y metodológica de los autores.

El criterio de amplitud y diversidad adoptado explica, de algún modo, que a lo largo de los textos que componen la obra se encuentren análisis, juicios e interpretaciones antagónicos o dispares sobre determinados núcleos de nuestra historia educacional, como la naturaleza y alcances de la Ley Nº 1420, el lugar del Estado en la educación, el rol de la educación privada o la incidencia de los organismos internacionales en las políticas educativas, por citar solo algunos ejemplos. Consideramos que este abordaje permite aumentar la comprensión de los procesos, con la convicción de que la buena historia es esencialmente polémica y problematizadora.

Como fue esbozado con anterioridad, no partimos del vacío. Existen corrientes historiográficas previas, de las que debemos dar cuenta para poner en perspectiva la obra que estamos presentando. Con esa finalidad, en el siguiente acápite vamos a hacer una breve reseña de algunos de los enfoques que han predominado en la historiografía educativa argentina. Pero debe atenderse a que investigaciones históricas más generales o sobre determinados períodos contienen importantes referencias a la educación. Asimismo, debe tenerse en cuenta

que existen estudios provinciales e incluso locales que rara vez alcanzaron una difusión fuera de su región, lo que denota que, hasta hace algunas décadas, las diversas corrientes historiográficas miraron la educación solo desde el ángulo nacional y con una clara perspectiva centralista.

LA HISTORIOGRAFÍA EDUCACIONAL, UNA RESEÑA RETROSPECTIVA

Entre los antecedentes del siglo XIX, deben consignarse los textos de Juan María Gutiérrez de 1868, *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires; noticias históricas desde la época de la extinción de la Compañía de Jesús en el año 1767, hasta poco después de fundada la universidad en 1821; con notas, biografías, datos estadísticos curiosos, inéditos o poco conocidos* (editado por La Cultura Argentina, 1915), Juan Mamerto Garro de 1882, *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba: con un apéndice de documentos* (Imprenta y Litografía de M. Biedma) y Gregorio Uriarte de 1896, *Estudios históricos sobre la instrucción primaria y secundaria en la República Argentina* (Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Víctor Pita Editor). Un hito significativo es la obra de Juan P. Ramos de 1910, *Historia de la instrucción primaria de la República Argentina 1810-1910 (Atlas Escolar).* Esta se trata de un enorme esfuerzo por investigar la educación desde la época colonial hasta comienzos del siglo XX, como contribución a la política educativa del gobierno conservador. El interés en el aporte posible de la historia para iluminar la situación educativa se verifica por la introducción al Censo de 1909, con textos sobre la historia de la educación pública. Esa vinculación entre historia y política inaugura una línea que estaría siempre presente, resultando altamente significativa para cualquier análisis y revisión que se proponga hacer. La *Historia...* de Ramos tiene el agregado, poco frecuente, de tomar como objeto la situación educativa de cada provincia, la acción nacional y la privada, con una mirada integral del país, aunque claramente unitaria.

Hay antecedentes que deben recuperarse. Ya en los orígenes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se destaca el enfrentamiento de los positivistas y antipositivistas. Francisco Berra, quien ocupó la primera cátedra de Ciencias de la Educación en 1903, fue duramente criticado por su reducción del campo de estudio a una visión rígidamente metodológica y la exclusión de otros aspectos del proceso educativo. En 1906, su sucesor, Carlos Octavio Bunge, introdujo profundos cambios en el programa, volcándolo a la «historia y el estado actual de la educación» y disminuyó la cantidad de contenidos referidos a la didáctica. El primer programa de Bunge fue ordenado de acuerdo a problemas que el profesor consideró relevantes:

> I. Concepto de educación. II. Evolución de la educación. III. La literatura pedagógica. IV. Educación del carácter. V. Educación religiosa y política. VI. Educación clásica y educación moderna. VII. Educación de la mujer. VIII. Educación de los anormales pedagógicos. IX. Concepto de la metodología y las críticas pedagógicas. X. Organización de la instrucción pública primaria y secundaria. XI. Organización de la instrucción universitaria (Saavedra Lamas, 1920: 18).

En 1916 Bunge había modificado el programa, ordenándolo de acuerdo a la historia universal, desde Grecia hasta la educación moderna. El penúltimo tema era el «Estado actual de la enseñanza en la República Argentina», abordado en clara concordancia con la historiografía mitrista (Devoto y Pagano, 2009). En el último, seleccionaba períodos históricos combinándolos con cuestiones relevantes, tal como estaba concebida su obra *La evolución de la educación*:

> Evolución de la enseñanza argentina.– La educación durante la época colonial.– La educación de los indios.– La Universidad de Córdoba.– La educación en Buenos Aires y el Litoral durante el siglo XIX.– La enseñanza general en la segunda mitad del siglo XIX.– Carácter de la enseñanza en la República Argentina (Bunge, 1920: 208).

En *La evolución de la educación*, Bunge incluyó un capítulo destinado a la evolución de la educación femenina, una detallada historia desde la Edad Antigua a la contemporánea, y un último capítulo titulado «El Estado y la enseñanza», que incluye antecedentes históricos y fundamentos jurídicos y sociales. A raíz del fallecimiento de Bunge, J.P. Ramos asumió la titularidad de su cátedra.

La vinculación entre pedagogía y filosofía, y la inclusión de la historia, predominaron en todas las carreras de la facultad durante el largo período de influencia de Coriolano Alberini (decano en los períodos 1925-1928, 1931-1932 y 1936-1940). El proyecto por el cual en 1936 se abrió la carrera de Pedagogía, por iniciativa de Juan E. Cassani, director del Instituto de Didáctica (creado en 1923), incluyó la materia Historia de la Educación. Su enfoque, sostenidamente empirista, ordenó los contenidos de acuerdo a las etapas de la historia política liberal, guiando los estudios e investigaciones universitarios y la formación docente.

Un lugar destacado merece el enfoque de Saúl Alejandro Taborda, que se plasmaría en los cuatro tomos de sus *Investigaciones pedagógicas* (2011). El autor realiza un complejo análisis teórico inscripto en la historia de la educación, enfrentando al positivismo y al nacionalismo católico. Propone el ideal pedagógico de la educación argentina, distinguido de las ideas europeas, que condensa en la denominación «pedagogía facúndica».

En 1937 Aníbal Ponce, vinculado al Partido Comunista, publicó *Educación y lucha de clases*,* un libro que tuvo una enorme difusión en el mundo de habla hispana. Si bien el autor era marxista, no difirió de la interpretación liberal de la historia de la educación y de la presentación de la educación argentina precedida por la historia de la educación occidental. En su estela se dieron otras producciones vinculadas a la historia de la educación, como *Positivismo y antipositivismo* de Berta Braslavsky (1951), *Nación y cultura* de Héctor P. Agosti (1959) y *17 Educadores de América* del uruguayo Jesualdo (1945).

A comienzos de los años cuarenta se publicó *La educación primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, de José S. Campobassi. En ese punto

* Esta obra, junto a otros escritos recopilados en el mismo volumen, cuenta con una reedición de 2015, dentro de la colección *Ideas en la educación argentina* de la UNIPE: Editorial Universitaria, con presentación de Nicolás Arata y Pablo Gentili. [N. de E.]

retomaba a Antonino Salvadores, que buscaba reconstruir el itinerario de la educación primaria desde la sanción de la Ley Nº 1420 hasta sus días, cuando se aproximaba su cincuentenario.

En cuanto a la educación católica, esta es mencionada lateralmente en las obras liberales y no fue un objeto de trabajo suficiente por parte de los propios católicos, como lo demuestra la escasa atención que recibieron José Manuel Estrada, así como otras figuras significativas por ese tiempo. Los trabajos del sacerdote jesuita Guillermo Furlong se volcaron más decididamente sobre el período colonial y sus intervenciones en esta materia se expresaron en ensayos de carácter polémico que no superaban la media de los producidos por los defensores de la enseñanza religiosa en las escuelas oficiales.

Durante los dos primeros gobiernos de Juan Domingo Perón, se publicaron otras historias de la educación, varias avaladas por Juan Cassani, que adhería al gobierno: la *Historia de la educación y de la pedagogía* de Ernesto Codignola (1947) y la *Historia de la educación*, de Ethel M. Manganiello y Violeta E. Bregazzi (1949). Ambas obras estaban dirigidas a la enseñanza media y recorrían la historia de la educación occidental, añadiendo un último capítulo sobre la evolución de las ideas pedagógicas en la Argentina, con el mismo criterio cronológico, remitiéndose a vidas ejemplares y acontecimientos políticos, sin penetrar el campo específicamente pedagógico.

De esta época data la primera edición de la *Historia de la educación argentina* de Manuel Horacio Solari (1972), realizada con ajuste a los planes de estudio vigentes, que contiene un índice cronológico centrado en los acontecimientos institucionales, y el subrayado de grandes figuras y sus obras. La orientación interpretativa es liberal.

En cuanto al revisionismo, su versión nacionalista de los años treinta y cuarenta omitió abordar integralmente la historia de la educación, aun cuando los tradicionales antagonismos incidían en las decisiones político-educativas del momento. Sus intervenciones más salientes se concentraron en el ataque a la figura de Sarmiento, excepción hecha de la aproximación realizada por Manuel Gálvez en su biografía *Vida de Sarmiento* de 1947.

En cuanto al peronismo de las décadas 1940 y 1950, no se registró una corriente revisionista ni alternativa en la historia de la educación. El entronque simbólico de su acción educacional con la obra y legado sarmientinos explica esa ausencia. La excepción, marginal si lo consideramos desde la difusión que alcanzó, fue la obra *Política educativa: bases*, de Emilio Fermín Mignone (1970) –autor proveniente de la matriz nacionalista y católica–, publicada por primera vez en 1955, acorde a los planes oficiales de formación. En ese período se publicó y difundió la obra ya referida de Taborda (2011), de orientación nacionalista y popular, y se produjo un acontecimiento que merece ser objeto de análisis histórico: la ruptura entre educadores-intelectuales socialistas y peronistas, denotada en el hecho que protagonizaron Olga Cossettini y Leopoldo Marechal en Santa Fe hacia 1944.

Poco después de la caída de Perón, cobran relevancia los trabajos que venía desarrollando Furlong sobre la tradición religiosa en la escuela argentina, así como la *Historia de la educación* de Juan Carlos Zuretti, que incluye la educa-

ción cristiana. Esas obras cobran mayor difusión en la medida en que se desarrolla el debate «laica/libre».

Cabe destacar en el mismo período los libros y las publicaciones periodísticas de Luis Jorge Zanotti (1972), especialmente en el diario *La Nación*.

Desde principios de los setenta se volvió a publicar la *Historia de la educación argentina* de Solari (1972), un texto que alcanzó amplia difusión en la formación de los docentes y pedagogos en las décadas siguientes. Como señalamos, su índice es cronológico, y su orientación, liberal.

Solo pocos autores pertenecientes al revisionismo histórico posterior a la caída del peronismo expresaron algún interés por la historia de la educación. Se destacan Fermín Chávez (1956), Arturo Jauretche (1957 y 1967), Juan José Hernández Arregui (1960) y Rodolfo Puiggrós (1974), quienes buscaron inscribir la educación en la crítica a la que denominaban historiografía mitrista, dispositivo ideológico de la hegemonía oligárquica, como parte de su prosa reivindicadora de la cultura nacional. En ellos se destaca el interés por la relación entre la educación, la cultura y la política.

En 1967, Gustavo F.J. Cirigliano enfocó la historia de la educación desde una crítica al positivismo, la reacción espiritualista y el culturalismo, proponiendo un movimiento de síntesis en su libro *Educación y futuro* (1967: 47).

En 1970, Juan Carlos Tedesco publicó *Educación y sociedad en la Argentina,* que abarcaba desde 1880 hasta 1900. En el prólogo a este libro, Weinberg se muestra crítico de las «concepciones decimonónicas de la historia fáctica y político-militar» aún predominantes, y observa que se están perfilando nuevas corrientes, más científicas, que abren mayores perspectivas y deben incidir en los enfoques de la educación. En cuanto a Tedesco, dedica el libro a «analizar la ubicación y las relaciones de la educación con el resto de la estructura social, en las dos últimas décadas del siglo XIX en la Argentina». Expresa también que más de la mitad de la obra estudia «la correlación de la educación con el resto de las estructuras parciales de la sociedad, fundamentalmente con la economía y la política» (Tedesco, 1970: 20). El libro aborda temas poco atendidos hasta entonces, como el papel del Estado, de la Iglesia y la legislación. Fue la primera obra crítica que consiguió un lugar en la formación de los educadores, hasta entonces restringidos a la herencia de la versión mitrista de la historia.

En 1973 Juan Carlos Vedoya publicó *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*, un excepcional y olvidado esfuerzo por abordar el tema desde el nacionalismo popular.

En el mismo año, se conoció el libro de Ethel M. Manganiello, *La pedagogía argentina en la encrucijada. Concientización o dependencia*, un texto donde, con referencias a la educación desde Sarmiento hasta comienzos de 1970, la autora plantea cuestiones relativas a la periodización de la educación argentina y aboga por una síntesis de carácter nacional que supere la dependencia, el consumismo y la tecnocracia. En 1980, Manganiello publicó *Historia de la educación argentina. Enfoque generacional*, una excepción metodológica respecto a los enfoques tradicionales.

En 1984, Weinberg produjo un cambio importante en el enfoque del tema, con la publicación de su libro *Modelos educativos en la historia de América*

Latina y su desempeño como profesor de las materias Historia de la Educación Argentina e Historia de la Educación General en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En la publicación mencionada, considera la necesidad de usar nuevos elementos conceptuales que ensanchen el campo de análisis de la historia de la educación. A la vez, en sus clases orientaba a los alumnos a analizar los acontecimientos y períodos históricos desde una serie de variables: social, económica, política, ideológica, entre otras. Desde un moderado revisionismo, abrió una nueva etapa en la historiografía de la educación argentina y latinoamericana.

Dos años después de la aparición de la obra de Weinberg, Tedesco (1986) amplió su historia de la educación argentina abarcando desde 1880 hasta 1945. El material siguió difundiéndose en la formación de educadores como visión crítica del mitrismo historiográfico.

En cuanto al debate sobre las corrientes historiográficas en la historia de la educación, es uno de sus antecedentes la tarea del profesor Héctor Rubén Cucuzza, desde la Universidad Nacional de Luján. Su perspectiva era marxista, remitía a Aníbal Ponce y a Jesualdo, y estaba especialmente interesada en el estudio de la relación del peronismo con la educación. En 1993 dictó el seminario Historia de la Educación en debate, en el cual se expusieron trabajos que fueron recopilados por el mencionado historiador en el libro homónimo (Cucuzza, 1996).

En 1989, la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (Appeal) encararon la investigación y publicación de la *Historia de la Educación en la Argentina* (HEeA), que comprende nueve tomos y abarca desde 1880 hasta 2015. El proyecto partió de la construcción de una serie de nuevas categorías que el equipo consideró fértiles para penetrar en acontecimientos y significados no registrados por los textos clásicos sobre el tema. Esta obra presenta una perspectiva latinoamericanista, un marco teórico posmarxista y una postura historiográfica revisionista. Aparecen como intereses la educación popular y las alternativas pedagógicas a las políticas educativas liberales y conservadoras. Por otra parte, dedica dos tomos a la educación en las provincias.

En otras universidades del país no había suficientes grupos de investigación en historia de la educación argentina, hasta que se convocó a los especialistas en el tema a participar de la HEeA, desde la Universidad Nacional de Entre Ríos. La excepción era la cátedra de Edgardo Ossanna en la Universidad de Rosario, cuya línea de trabajo estaba influida por Weinberg, Tedesco y Cecilia Braslavsky. En 1992, Ossanna se integró al equipo de la HEeA como coordinador de los tomos referidos a las provincias, lo que permitió un fluido intercambio teórico.

En la misma época, debe anotarse la producción historiográfica sobre la educación desde el campo católico, especialmente por los trabajos y la docencia de Néstor Tomás Auza y Carlos Torrendell, quienes se inscriben en una postura liberal-católica. Un trabajo de Torrendell titulado «La investigación educativa católica en la Argentina» informa criterios que son de interés para la historiografía educacional argentina.

En los años noventa cambió fundamentalmente el campo de producción. Desde la convocatoria a la Jornada de Historia de la Educación, realizada en

1988 por la Universidad Nacional de Luján, se sucedieron los congresos sobre el tema, especialmente a partir de la fundación de la SAIEHE. La publicación de su *Anuario* es un aporte importante al estado de la producción. La SAIEHE y los congresos son espacios indispensables para la discusión académica y político-educativa sobre historia de la educación, donde confluyen varias de las corrientes actuales.

A partir de 2011, desde la UNIPE, se ha encarado un trabajo de recuperación de fuentes para el estudio del pasado educacional. La colección *Ideas en la educación argentina** busca recuperar textos de autores clásicos colocándolos en su contexto y otorgando claves historiográficas y conceptuales para su comprensión. A ello se suman una serie sobre aproximaciones críticas sobre el sistema educativo de carácter más reciente y un conjunto de trabajos que proponen abordajes renovadores con una obra referida al léxico de historia de la educación, así como la presente obra sobre corrientes educativas.

NOTAS SOBRE LOS TEXTOS QUE INTEGRAN ESTA OBRA

Los textos que integran los dos tomos de *Corrientes educativas en la historia argentina* no siguen una continuidad estrictamente cronológica y cruzan posturas que no se agotan necesariamente en sus propias circunstancias, ya que perduran, se transmiten o son resignificadas en el tiempo. La continuidad de ideas, personajes, problemas, formas de encarar la educación, la política educativa, las ideologías subyacentes o explícitas raramente ha desaparecido de la cultura, la cultura política y la educación argentinas; en todo caso, cambia su importancia, disminuye su capacidad de hegemonía, o bien estos aspectos se reciclan, potenciándose. Al hablar de corrientes educativas nos referimos a ideas, experiencias y prácticas desarrolladas tanto en los ámbitos escolares formales como en espacios alternativos ligados a experiencias sociales o de base popular.

La recuperación amplia de ese abanico complejiza y enriquece la comprensión de una trama densa, masificada, desigual y fragmentada, como es la que configura la educación argentina. Comprender el proceso histórico de tal configuración, en el que muchas veces las decisiones responden a crecimientos aluvionales más que planificados, requiere incluir estas dimensiones en el análisis. El estudio sistemático de este proceso propone la incorporación en la agenda de trabajo de dichas cuestiones, que requieren renovadas conceptualizaciones, relectura de materiales y la consulta de nuevas fuentes. Esta temática va abriendo nuevas líneas de investigación. A modo de contribución a su desarrollo y para darles continuidad con nuevos aportes documentales, bibliográficos, audiovisuales y testimoniales, es que de manera simultánea a esta obra se promueve, como se ha señalado, el despliegue de un sitio en la red.

* Sobre la colección, véase https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/ideas-en-la-educacion-argentina [N. de E.]

Los enfoques y temas en esta obra

El primer tomo de esta obra se titula *De los orígenes a la organización y despliegue del sistema de educación formal.*

José Bustamante Vismara elige acercarse a la historia de la educación virreinal desde la intersección entre la historia cultural y la nueva historia del derecho, desde el siglo XVI hasta mediados del XVIII, articulando con el capítulo de Nicolás Arata las consecuencias de la expulsión de los jesuitas y el desarrollo del reformismo borbónico. Por su parte, Arata indaga procesos educativos insuficientemente estudiados de la etapa entre el período tardocolonial y el temprano siglo XIX, mediante el abordaje de figuras como Manuel Belgrano, Baltazar Maciel, el Deán Funes y Francisco Castañeda. El autor investiga y reflexiona sobre los momentos que considera iniciales de la educación argentina, y ofrece notas y reflexiones indiciarias sobre un período que podría contribuir a sentar las bases del «tomo cero» de una historia de la educación argentina, eligiendo un abordaje complejo, con especial atención a temas vinculados con «la huella del programa ilustrado».

Roberto Marengo encuentra de especial interés el estado de la educación desde la organización institucional del Estado nacional hasta comienzos del siglo XX, un período escasamente estudiado. Sus fuentes principales son los censos de 1883 y 1909, y los informes de J.M. Fernández y J.P. Ramos. El autor encuentra información relevante que abre una interesante discusión sobre la institucionalidad educativa del período, poniendo en cuestión el avance del sistema en el ordenamiento por niveles y la educación graduada, a los que se antepone la urgencia de alfabetización de las mayorías.

Pablo Pineau analiza posturas políticas que dieron lugar a corrientes educativas a fines del siglo XIX y principios del XX, vinculadas a los procesos de modernización y las luchas sociales de la época. Examina la presencia del liberalismo laico en el normalismo, el socialismo y su amplia obra educativa, así como en el anarquismo desde la década de 1880, siguiendo su trayectoria hasta mediados del siglo XX. El autor señala que aquellas corrientes, enfrentando a la Iglesia católica «con fuertes aires modernizadores», impulsaron la alfabetización masiva y el acceso de los sectores postergados, lo cual estimuló innovaciones pedagógicas y didácticas. Pero la preferencia por las culturas europea y estadounidense les impidió comprender e incluir a las «masas bárbaras» consideradas incivilizadas.

Ana Diamant enfoca a las corrientes positivista, antipositivista y al krausismo en su impacto sobre la educación, considerando a estas dos últimas «ideas reactivas» al positivismo. Se interesa en la influencia de Herbert Spencer y Auguste Comte sobre las corrientes mencionadas, así como en la influencia de estas últimas sobre la construcción del sistema escolar y su legislación. Analiza el positivismo a través de figuras como Pedro Scalabrini, Víctor Mercante, José María Torres y José Ingenieros, el antipositivismo a la luz de la obra de Alejandro Korn y Coriolano Alberini, Juan Mantovani y Juan Cassani, entre otros, y el krausismo desde Carlos Vergara hasta el aporte de Osvaldo Álvarez Guerrero.

Ignacio Frechtel analiza la trayectoria de la Escuela Activa, desde la fundación de la Liga Internacional de la Escuela Nueva en 1921 hasta su ingreso a la Argen-

tina, a principios del siglo XX, ubicándola en el marco de las tendencias y experiencias internacionales de la época. La tradición de Rousseau y Pestalozzi no deja de estar presente en esa «nave sin puerto definitivo», expresión de Lorenzo Luzuriaga que subraya el autor, y que adopta distintas experiencias e influencias en cada país. Realiza una «cartografía» de la corriente en los tres centros en pleno proceso de urbanización: Buenos Aires, el eje Paraná-Rosario y Mendoza, donde la Escuela Activa tuvo mayor influencia.

Darío Pulfer detalla las diferencias dentro del nacionalismo desde la década de 1930 hasta el peronismo, en la producción de diversos autores que se apoyan en documentos, libros y publicaciones periódicas de la época y van dando lugar a nuevas interpretaciones. A su vez, presenta los grupos y personalidades más destacadas, desde las organizaciones que apoyaron al movimiento del General Uriburu hasta el sector encabezado por el sacerdote jesuita Leonardo Castellani, cuya postura educativa confronta con las expresadas por Julio Meinvielle. En el ámbito de la educación, el autor informa detalladamente sobre el avance de la Iglesia católica en el período, a la vez que sobre su coexistencia en el país con la tradición liberal-laicista. El autor analiza la perspectiva diferencial del nacionalismo que adhirió al peronismo, apoyada en el «cristianismo popular».

Jorge Levoratti se interesa en dos expresiones surgidas en los años treinta, que incluye en la categoría «nacionalismo popular», cuyos exponentes son Saúl Taborda y el grupo Forja. El autor analiza y compara estas dos posturas. Destaca la distinta influencia que ambas tuvieron en la política educativa de los primeros períodos del peronismo y, a partir de los años sesenta, en la militancia del peronismo revolucionario. La «deriva histórica hacia el neoliberalismo» al final de los años noventa resultó un obstáculo para la continuidad de aquellos pensamientos, hasta su reciente recuperación.

Pablo Imen expone las propuestas y experiencias educativas de la izquierda argentina, a las cuales reconoce una tradición dentro de las ideas emancipadoras de América Latina. Parte de educadores como Jesualdo, las hermanas Cossettini y Luis Iglesias, para luego analizar la obra del ICUF, la tradición de izquierda en la fundación de la CTERA y la experiencia de la Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja, encabezada por el militante comunista Rogelio De Leonardi. Explora la actividad educativa del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos y la incidencia pedagógica y cultural del Partido Comunista Argentino.

El segundo tomo de esta obra se titula *Tradiciones, herencias y novedades desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad*. Sus autores introducen las principales posturas que atravesaron el siglo XX que conservan actualidad.

El texto de Hernán Mariano Amar analiza factores que incidieron en la vinculación entre los organismos internacionales, el desarrollismo y la educación argentina. Partiendo de las recomendaciones de la Cepal, el autor estudia las políticas educativas de la etapa desarrollista: destaca la Conade, el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de Arturo Illia, el «desarrollismo autoritario» de la autodenominada Revolución Argentina, el Plan elaborado por Alberto Taquini (h), la concepción de Dardo Pérez Guilhou y Emilio Mignone y el Proyecto Nº 13 y el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad de principios de los setenta. Da cuenta de las críticas al desarrollismo desde la teoría de la dependencia.

Sergio Friedemann considera que el nacionalismo popular surge de diversas tradiciones políticas y culturales pero, fundamenta, constituye una corriente educativa. Se ocupa del nacionalismo popular pedagógico de los años sesenta y setenta ubicándolo en los movimientos pedagógicos latinoamericanistas. Considera las particulares formaciones pedagógicas que surgieron en la Argentina, con antecedentes como los aportes de Saúl Taborda y Gustavo Cirigliano, y que fueron implementadas durante el tercer gobierno peronista. El estudio parte del pensamiento educativo de Arturo Jauretche y culmina con la mirada de Rodolfo Puiggrós como rector de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires.

Laura Graciela Rodríguez analiza las políticas educativas de la dictadura autodenominada Proceso de Reorganización Nacional, a partir de las trayectorias, discursos y gestiones de los equipos gubernamentales destinados a la educación. Destaca como antecedentes los ataques históricos a la Ley Nº 1420 desde el campo católico. Investiga la Revolución Libertadora, en particular el ministerio de Atilio Dell'Oro Maini, sin olvidar posturas socialistas y gremiales e informando sobre la composición de los equipos ministeriales durante las dictaduras autodenominadas Revolución Argentina y Proceso de Reorganización Nacional, ya mencionada.

Luz Albergucci investiga las principales trayectorias y discusiones del pensamiento liberal en la educación argentina, analizando su trama común y sus diferencias. El Congreso Pedagógico de 1882, los avances conceptuales y legales del sector privado, los efectos de la última dictadura, el Congreso Pedagógico de 1984-1988, el proceso de reforma de la Ley Federal de Educación de los años menemistas, las propuestas y discusiones en el marco del gobierno de Mauricio Macri constituyeron escenarios de una permanente lucha por los sentidos de la educación. Las tendencias a la privatización de la educación fueron confrontadas con conceptos como igualdad, bien común, derecho a la educación y responsabilidad del Estado. Las políticas educativas del kirchnerismo tensionan la discusión frente al liberalismo, cuyas ideas principales han persistido a lo largo de la historia y, actualmente, han sido remozadas, ocupando un lugar principal en las propuestas educativas neoliberales.

Liliana Pascual analiza la incidencia de los organismos internacionales en la educación nacional, a partir del nuevo orden mundial instalado en la posguerra. Desde ese escenario, describe las principales posturas teóricas del neoliberalismo, desde los fundadores de esa corriente y los conceptos claves que caracterizan su pensamiento, que alcanzó un nivel hegemónico. El «modelo de desarrollo hacia adentro» empieza a extinguirse a partir del Consenso de Washington y la autora hace hincapié en las políticas educativas que afectan profundamente el sistema educativo.

Emmanuel Montivero se interesa en los impactos de los avances de la técnica en la educación, con particular referencia a los procesos de automatización y cómo estos se reflejan en más de un aspecto de la vida social. Reconociendo la relativa autonomía del campo educativo y los nuevos sentidos y concepciones que lo atraviesan, el autor profundiza en los desafíos que enfrentan la educación actual y la de generaciones futuras. Enuncia distintos matices en la incorporación escolar de las nuevas tecnologías, desde aquel temprano propósito de Gustavo Cirigliano hasta los enunciados sobre la inteligencia artificial de Éric Sadin.

Manuel Becerra postula la necesidad de anclaje en el territorio donde habitan los sujetos de la educación, pensar en una «pedagogía de las cosas», y desarrolla un análisis crítico de autores que, desde distintas posturas teóricas, difieren sobre el destino de las instituciones educativas. Una de ellas defiende la escuela, acorde con tradiciones críticas nacionales y una mirada humanística, en tanto la otra es una profecía de su extinción. Hace una revisión de la polémica sobre el aceleracionismo y sus repercusiones en el ámbito educativo, y confronta a distintos autores.

Roberto Follari analiza las causas y el sentido del surgimiento del posmarxismo, preguntándose si se trata de «una adaptación a los tiempos o una abdicación de los fines». Centrado en el pensamiento de Ernesto Laclau, analiza la obra de ese autor, en particular sus desarrollos sobre el populismo, ángulo desde el que menciona la tendencia revolucionaria de los sesenta como un antecedente del kirchnerismo, cuyas realizaciones refiere. Sostiene que si bien la teoría del populismo laclausiana nada decía sobre la educación, menciona las acciones concretas de ese signo en América Latina y abre una polémica con los discípulos de Laclau que analizan la educación desde sus ideas.

Laura Mombello y María Laura Diez revisan la educación indígena en clave histórica, como una dimensión que habilita la revisión de aspectos implícitos en la Ley Nº 1420, y su propósito homogeneizador de la educación nacional, pero a la vez dan cuenta de procesos de resistencia y demanda de las poblaciones indígenas, aun después de haber sido sancionada la ley. Las autoras recorren la legislación nacional e internacional del siglo XX, hasta llegar a la sanción de la Ley Nº 26206 de 2006, que crea la modalidad de educación intercultural. Esa norma incluye las previas vinculadas con la educación bilingüe e intercultural, que establece la Constitución de 1994, y las autoras consideran que abre un momento positivo de inflexión.

Lidia Rodríguez y Denisse Garrido dan cuenta del carácter polisémico del significante «educación popular», vinculado a la experiencia de Paulo Freire, la herencia liberacionista, las propuestas progresistas o las críticas al modelo educativo tradicional. Comenzando con los usos fundacionales del término en la historiografía argentina, hacen un recorrido que alcanza la historia reciente argentina y latinoamericana, sugiriendo hipótesis de periodización. Reconocen los matices, discuten las posiciones binarias y dan cuenta de la complejidad del debate que está abierto.

CONSIDERACIONES FINALES

Con esta convocatoria a un trabajo colectivo y plural sobre las corrientes educativas desde una perspectiva histórica queremos invitar a la construcción de una renovada agenda de investigaciones sobre este aspecto de la historia de la educación.

Conscientes de los estudios en curso que abordan temáticas hasta ahora no trabajadas, como las relacionadas a la arquitectura y uso de espacios, las tecnologías y recursos pedagógicos, las circulaciones de ideas y prácticas, la educación comparada en clave histórica, entre otras, queremos sumar a ese interesante movimiento con esta contribución sobre las corrientes educativas, para insistir en

la importancia de realizar abordajes sobre ella de manera sistemática, crítica, abierta y polémica.

Por último, agradecemos la colaboración desinteresada de quienes con sus trabajos contribuyeron a dar a luz esta obra que, esperamos, constituya un paso en la profundización y reconsideración de las corrientes educativas en nuestra historia.

REFERENCIAS

Agosti, H.P.

1959 *Nación y cultura*, Buenos Aires, Procyón.

Ascolani, A.

2012 «Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina», en *Educação* (Porto Alegre), vol. 35, nº 1, pp. 42-53.

Auza, N.T.

2007 *Católicos y liberales en la generación del ochenta*, Buenos Aires, Educa.

Braslavsky, C.

1996 «Los usos de la historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas [1916-1930]», en Cucuzza, H.R. (comp.), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bunge, C.O.

1920 *La educación (Tratado General de Pedagogía)*, Libro I, *La evolución de la educación*, Buenos Aires, Vaccaro.

Coll Cárdenas, M.D.

2009 «Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882)», en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, nº 9, pp. 43-58, http://www.anuarioiha.fahce.unlp.edu.ar

Cucuzza, H.R. (comp.)

1996 *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Devoto, F. y Pagano, N.

2009 *Historia de la historiografía argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

Furlong, G. (S.J.)

1957 *Tradición religiosa en la escuela argentina: exposición histórica*, Buenos Aires, Theoria.

Halperin Donghi, T.

1995 *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880)*, Buenos Aires, Ariel.

Hernández Arregui, J.J.

1973 *La formación de la conciencia nacional* (1960), Buenos Aires, Plus Ultra.

Jauretche, A.

1957 *Los profetas del odio y La yapa (La colonización pedagógica)*, Buenos Aires, Peña Lillo.

Jesualdo

1945 *17 Educadores de América. Los constructores. Los reformadores*, Montevideo, Pueblos Unidos.

Manganiello, E.M.

1973 *La pedagogía argentina en la encrucijada*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

1980 *Historia de la educación argentina. Método generacional*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

Mignone, E.F. *et al.*

1992 *500 años de Evangelización en América Latina*, Buenos Aires, Letra Buena.

Perelstein de Braslavsky, B.

1952 *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*, Buenos Aires, Procyon.

Pineau, P.

1997 *La escolarización en la Provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA y Flacso.

Puiggrós, R.

1974 *La universidad del pueblo*, Buenos Aires, Crisis.

Ramos, J.P.

1910 *Historia de la educación primaria en la República Argentina 1810-1910 (Atlas Escolar)*, Buenos Aires, Peuser.

Saavedra Lamas, C.

1920 «Prólogo», en Bunge, C.O., *La educación (Tratado General de Pedagogía)*, Libro I, *La evolución de la educación*, Buenos Aires, Vaccaro.

Simons, M. y Masschelein J.

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Taborda, S.

2011 *Investigaciones pedagógicas*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Tedesco, J.C.

1986 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Del Solar.

Tenti, E.

1996 «Raíces clásicas y contemporáneas de una Ciencia Social Histórica», en Cucuzza, H.R. (comp.), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Torrendell, C.

2004 «La investigación católica en la Argentina», aporte a la investigación «El campo de la investigación educativa en la Argentina» dirigida por Mariano Ismael Palamidessi, *Revista Diálogo Pedagógico* (Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba), año II, nº 3, abril.

2011 «José M. Estrada: una escuela personalista, democrática y participativa», en Estrada, J.M., *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Vedoya, J.C.

1973 *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*, Buenos Aires, Plus Ultra.

Weinberg, G.

1984 *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz-Unesco-Cepal-PNUD.

1996 «Algunas reflexiones sobre *Modelos educativos en la historia de América Latina*», en Cucuzza, H.R. (comp.), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Zanotti, L.J.

1972 *Etapas históricas de la política educativa*, Buenos Aires, Eudeba.

Parte I

De la Colonia a la organización del sistema de educación formal

Capítulo 1

La educación en la sociedad virreinal rioplatense

JOSÉ BUSTAMANTE VISMARA
Universidad Nacional de Mar del Plata / Conicet

INTRODUCCIÓN

Cuando corría la década de 1960, Gregorio Weinberg redactaba el capítulo correspondiente a la educación colonial de su clásico *Modelos educativos en la historia de América Latina* y filiaba su acercamiento en una renovación. Advertía que la copiosa y abundante bibliografía sobre el período era «predominantemente tradicional» (Weinberg, 2020: 119). Generalizadamente encontraba en ella un carácter jurídico-administrativo que contrastaba con lo que advertía como una «notable inflexión». A partir de la renovación sucedida en las ciencias sociales, aspectos económicos y sociales habían comenzado a servir de fundamento para releer el proceso. Aquella historia social aún parece vigente en algunas de sus líneas, pero ha ido siendo enriquecida –y en no pocos casos puesta en entredicho– por un amplio conjunto de perspectivas. Justamente, en este capítulo se espera revisitar el período a partir de la lectura de obras de referencia o fuentes clásicas sobre este amplio lapso, en diálogo con las contribuciones que desde dos renovadoras perspectivas historiográficas han modificado interpretaciones: la mirada generada desde la historia cultural y la de la nueva historia del derecho. Entiendo que en la intersección de estos puntos pueden ofrecerse renovados acercamientos a la historia de la educación virreinal.

¿En qué coordenadas situar referencias para dar cuenta de algunas de las formas en que se desarrollaron procesos educativos en el mundo virreinal rioplatense? ¿Qué recorte o selección llevar adelante? Hay una aclaración que, aunque quizás sea innecesaria, resulta elemental: lejos estaba el territorio del que se hablará en este capítulo de constituirse en un Estado nación «argentino». Los senderos del nacionalismo, transitados desde el siglo XIX, tuvieron diversas alternativas que la historia decantó hacia lo que se conformó como República Argentina. Fradkin y Garavaglia (2009: 9) indican, sensatamente, que la expresión «Argentina colonial» es un oxímoron; es decir, dos palabras de sentido opuesto que al combinarse generan uno nuevo.

Un segundo punto de referencia alude a la temporalidad: la perspectiva se centrará en lo sucedido desde el siglo XVI hasta mediados del XVIII. De este modo, las consecuencias de la expulsión de los jesuitas y el desarrollo del reformismo

borbónico serán articulados en el capítulo de Nicolás Arata; mientras que los procesos ligados a los pueblos originarios serán tratados con mayor detalle en el trabajo de Laura Mombello y María Laura Diez.

HISTORIA CULTURAL, NUEVA HISTORIA DEL DERECHO E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Aunque la historia cultural y la nueva historia del derecho se afirman en tradiciones diferentes, entre ambas hay ciertos vínculos. Un punto clave remite a la atención sobre prácticas y formas de hacer. Al atender el modo en que determinados grupos o actores se relacionan con lo normado y pautado, se ofrece un panorama acerca del deber ser, mas no automáticamente sobre las formas en que esas pautas fueron puestas en uso.

De ello se deriva un nutrido número de aspectos referentes a la interpretación de lo institucional y el Estado. Esta reconstrucción ha servido de hilo y referencia para numerosas lecturas. Sabido es, además, que en no pocos casos incluso se ha dado por descontada la preexistencia de una nación asociada a un Estado que, en realidad, ni siquiera era aún un proyecto. Pero sin ahondar en las derivas de ese presupuesto, aquí lo que interesa es observar que, en lugar de naturalizar la presencia del Estado y suponerlo parte de un proceso evolutivo, se han explorado diversas facetas a través de las cuales se ha buscado recuperar la pluralidad e historicidad de sus formas. Al calor de una mirada relacional, distintas configuraciones de actores cobran relieve. Allí, en diálogo con lo que se ha denominado *la nueva historia del derecho*, el carácter jurisdiccional de la autoridad constituye una referencia clave.[1] ¿Qué significa esto? En el marco de una interpretación que refiere a la monarquía hispana como una estructura policentrada o compuesta, aspectos ligados a lo religioso y judicial son neurálgicos. En ellos, el «titular era señor en la jurisdicción de su oficio»; es decir, magistrado jerárquicamente subordinado a determinado poder, pero autónomo en el ejercicio de sus funciones (Moutoukias, 2000: 384).

Para dar cuenta del asunto, nada mejor que atender al mundo de la justicia. ¿Qué significa «ser justo» hacia el siglo XVII? Allí la normativa es una referencia significativa, pero sin mayor jerarquía que otras fuentes del derecho. Este tiene una pluralidad de puntos de apoyo que se corresponden con distintos cuerpos, estamentos o fueros. Un sentido que se articula fluidamente con la noción de *casuismo*, así como con la afirmación que asocia el ejercicio de la justicia al acto de darle a cada quien lo que le corresponde, según su derecho (nada más lejano, claro está, que la noción del *igualitarismo liberal*).

Estas nociones han sido claves para la relectura que se hace del pasado virreinal. Allí la alusión al Estado choca, al decir de Juan Pro Ruiz –en referencia

1. Excede al propósito de este capítulo ofrecer un detalle de la bibliografía sobre la temática, pero solo a modo de referencia cabe aludir a algunos trabajos realizados en el contexto rioplatense (Barriera, 2019 y Fradkin, 2009).

al caso español–, con características previas al siglo XIX: la debilidad del poder real, la indeterminación e inestabilidad de las fronteras, la dispersión normativa, la ausencia de una instancia centralizada de poder por encima de los señoríos y de las ciudades, la falta de independencia con respecto a la Iglesia (Pro Ruiz, 2019: 46). En suma, al atender a procesos sucedidos entre los siglos XVI y XIX resulta problemática una perspectiva afirmada en una lógica estatal.

Una deriva de ello ha sido cara a la historia cultural: la puesta en evidencia de la construcción de una diversa gama de procesos. Un clásico punto de referencia al respecto ha sido desarrollado en torno a las identidades y el cuestionamiento a las formulaciones que aludían a la preexistencia de la nación (Chiaramonte, 1995). O bien lo realizado en torno a la vida cotidiana: el modelo francés que, entre otras latitudes, tuvo una réplica en la historiografía argentina (Devoto y Madero, 1999). De este campo de problemas se han formulado interrogantes acerca de la comida, el vestido, la vivienda que pueden ser articulados en torno a la historia del consumo, una arista cara a la historia cultural; hilando, por ejemplo, las prácticas de consumo, la escolarización y la historia de la infancia (Bustamante Vismara, 2012).

En este amplio campo de temáticas, la historia cultural ha encontrado un punto de referencia con relación al mundo del libro, los impresos y la lectura. Tras el impulso de los trabajos de Roger Chartier y Robert Darnton, este campo ha sido un fructífero escenario. Las preguntas acerca de qué expresa un texto han sido enriquecidas con interrogantes acerca de cómo este es editado o difundido, con qué formatos, bajo qué circuitos. Este desplazamiento puede verse, por ejemplo, al contrastar un trabajo panorámico sobre libros, bibliotecas, imprentas y el control de lecturas entre el siglo XVI y el XVIII realizado por Maeder (2001) con el modo en que –para un período algo posterior– Parada (2007) o Batticuore (2017) indagan en torno a prácticas de lectura.

La gama de campos e interrogantes abiertos desde la historia cultural ofrece un desafío al que no parece tener mucho sentido intentar rebasar. En lugar de pensar un horizonte de totalidad en la que los distintos temas del asunto sean abarcados –las emociones, las prácticas de escritura, el uso y diseño de mobiliario escolar, la concepción sobre los tiempos, etc.–, parece más sensato pensar la historia cultural como una nueva forma de construir objetos y una renovada mirada sobre el archivo. Entonces: propongo un acercamiento a la historia de la educación, sin pretensiones de completar un capítulo de una historia de la cultura y aspirando a una interpretación sobre lo institucional que no anteponga la lógica estatal sobre la configuración de relaciones del período.

LA HISTORIOGRAFÍA RIOPLATENSE SOBRE EL TEMA

Esta perspectiva dialoga con un nutrido grupo de trabajos. La mayor parte ha sido realizada hace ya algunas décadas –de hecho, con algunas excepciones, son pocos los análisis contemporáneos dedicados al período–. Buena parte de la historiografía más tradicional ha pivoteado en torno a un punto de referencia. Durante décadas una preocupación neurálgica ha estado dada por expresar censuras o elogios

al quehacer educativo de la Corona. Las críticas, predeciblemente, se expresaron a lo largo del siglo XIX. Testimonios como los de Juan Ignacio Gorriti o Domingo F. Sarmiento –por citar solo algunos de los más conocidos– censuraron las pobres políticas educativas desenvueltas a lo largo del período virreinal.

Esa reprobación comenzó a ser revisada hacia 1900. El *Atlas Escolar*, elaborado por el abogado Juan Pedro Ramos en dos gruesos volúmenes que conmemoran el centenario de la instrucción pública argentina, constituye una sugerente referencia. Al aludir a la época colonial observaba la rutina y el verbalismo entrelazando las instituciones «argentinas» de todos los «niveles»: primario, secundario y universitario. En ello, lógicamente, hay dos aspectos que serán revisados por la historiografía posterior: la alusión a lo argentino y la naturalización de la organización en un sistema de niveles escalonados y articulados. Una lógica que, aunque parecía inmutable, fue horadada gracias al carácter escéptico e irónico de los americanos: la «sociabilidad democrática», al decir de Bartolomé Mitre. Así, por ejemplo, el contrabando desenvuelto en el Río de la Plata habría tenido un correlato en el carácter de los americanos. ¿Y por qué en esta interpretación la política educativa española comenzaba a dejar de ser censurada? Siguiendo a Ramos, España proveyó lo que tuvo; y no podía dar «una cultura de que no disponía para sí misma» (1910: 6).

Hacia 1920 comenzó a cobrar fuerza la denominada Nueva Escuela Histórica. Cierta profesionalización en el quehacer historiográfico fue acompañada por una renovación del perfil del elenco de los historiadores –ya no pertenecían al «club de los descendientes»– y un desarrollo institucional que se consolidaría con la creación de la Academia Nacional de la Historia. Además de Ricardo Levene o Emilio Ravignani, otros historiadores escribieron trabajos que, entre otros temas, se abocaron al análisis de la historia de la educación, tales como Juan Probst. Este tiene distintos trabajos en los que reafirma la necesidad de finalizar «el embuste de que España se hubiera opuesto, deliberadamente, a la difusión de la cultura en sus colonias. Le dio todo lo que ella misma tenía y sería absurdo pedir más» (Probst, 1940: VIII).

En la década de 1930 surgió, además, una abundante producción historiográfica sobre el período colonial. Varios de estos trabajos fueron impulsados por un concurso organizado en conmemoración del cincuentenario de la Ley Nº 1420 (Narodowski, 1996). Los trabajos premiados fueron editados, aunque no siempre respondían a las pautas metodológicas formuladas desde la academia. Sería el propio Probst quien criticara duramente una buena parte de los trabajos antes referidos. La compilación documental que él había publicado en 1924 había sido «saqueada» (ibíd., 1940: X-XII). No se trataba de unas pocas ideas tomadas sin la correspondiente referencia, sino de páginas enteras de documentos que él había recuperado de archivos y que eran, ahora, sacados de contexto y referidos sin la correspondiente cita. Más aún, el énfasis de la crítica de Probst estaba puesto en la falta de profesionalismo y cuidado con que estos autores habían llevado adelante sus trabajos. Así, por ejemplo, ante la obra de Adolfo Garretón (1939) que había obtenido el segundo premio del concurso, Probst se explayó con sorna al evaluar el modo en que el autor había malinterpretado una errata de la edición de 1924. Un error de imprenta llevó a colocar la palabra *niñas*, en lugar de *niños*,

y Garretón –sin verificar de primera mano el documento correspondiente– había redactado una serie de injustificadas loas acerca del progresismo de los cabildantes porteños de principios del siglo XVII.

Otro de los textos premiados en el concurso de 1936 fue el de Abel Cháneton. No es extraño que su libro fuera reeditado en 1942 en homenaje al 450º aniversario del descubrimiento de América. Entre sus afirmaciones, el autor se congratula de la raza y el idioma legados por los españoles. A tono con ello advertía que no encontraba «una sola disposición referente a la educación infantil. Pero no hay que deducir de aquí que esa omisión obedeciera al propósito preconcebido de mantener en la ignorancia a los criollos [...] no podemos sino felicitarnos de esa omisión que nos permitió hacer, en materia educacional, lo que nos pareció mejor» (Cháneton, 1942: 54).

A estos trabajos pueden agregarse los realizados en vinculación a distintas vertientes del catolicismo, ya sean los textos de Guillermo Furlong o Juan Carlos Zuretti. En las obras de ambos, el pasado colonial adquiere una dimensión y un estatus, y se mezclan allí nociones que ejemplifican los presupuestos que antes citaba. Zuretti, por ejemplo, tiene un trabajo muy completo acerca de la enseñanza y el cabildo de Buenos Aires. Recoge experiencias educativas desde 1600 y manifiesta explícitamente su afán por desmentir a los autores que insinúan una despreocupación por parte de la Corona hacia el desarrollo educativo rioplatense (Zuretti, 1984: 40). En esa lectura afirma que el cabildo cumplía un rol como agente de la «vigilancia estatal» y estrecha insinuaciones acerca de la necesidad de enviar niños a las escuelas, con la supuesta afirmación de la obligatoriedad escolar. No solo lo hace en relación con la ciudad de Buenos Aires, sino también para el caso de la Villa del Luján (ibíd.: 74).

PROCESOS EDUCATIVOS SEGMENTADOS SOCIALMENTE

La vida en las ciudades y pueblos coloniales estuvo regida por la cruz y la campana, una díada que pone en evidencia la imbricación entre lo religioso y lo político. El orden divino sustenta, condiciona y da legitimidad a quienes ejercen el poder político (de hecho, se ha llegado a observar –y discutir– que la actividad política, en sí misma, no tenía entidad en el mundo virreinal). Se trata de un orden ya existente y que debe ser conservado por la autoridad. En ese horizonte, la lógica corporativa afirma para cada estamento privilegios, deberes, derechos que condicionan los marcos en que pueden desenvolverse vecinos, indios, mestizos o esclavizados. Cada uno de ellos, con diferentes prerrogativas; y, en tal sentido, el desarrollo de prácticas educativas estuvo segmentado socialmente. Una desigualdad considerada justa.

Así puede reconocerse a partir de diferentes puntos de vista. La obra de Juan de Solórzano Pereira (1575-1655), uno de los juristas más importantes del orden virreinal, ofrece rasgos al respecto. En su trayectoria, además de graduarse en derecho canónico y civil por la Universidad de Salamanca, aprendió vívidamente las condiciones del mundo virreinal a través de los dieciocho años en que actuó como oidor de la Real Audiencia de Lima (Brading, 1993: 242). *Política*

Indiana (1647) fue una de sus obras más importantes. Allí se afirma la potestad de la Monarquía católica en América, que se encadena con la *Recopilación de Leyes de Indias* de 1680: obra en la que Solórzano continuó, sin concluir, lo iniciado por Antonio León de Pinelo. En estos textos se afirma el papel de la Corona en la «enseñança Christiana, i Politica de los Indios» que, entre otras cosas, traería aparejada la imposición del castellano. Así lo expresa: «obligar à los Indios, à que dexadas, i olvida das tan varias lenguas, como vsan, hablaràn sola la nuestra Castellana, i se acomodaràn en todo à nuestros vestidos, costumbres, i matrimonios» (cap. XXVI: 216). Mientras que acerca de los caciques o curacas se apuntan detalles distinguidos. Al respecto, en el capítulo XXVII se indica que la Corona tendría a bien poner atención a la «buena educacion, i enseñança de sus hijos» (cap. XXVII: 222).

El proceso de castellanización de los indios fue tempranamente referido por la política monárquica. Ahí está la gramática de Nebrija como elemento de una glotopolítica que haría del castellano un punto de referencia; y ya en 1550 se prescribía en una Real Cédula la necesidad de transmitir el idioma castellano a los naturales. Este se articulaba a la evangelización y ambos vinculaban la empresa castellana con los indios. El asunto generó posiciones encontradas que dialogaron con el debate acerca de la «naturaleza de los indios» (Gerbi y Gerbi, 1993). Según algunas opiniones, las lenguas de los naturales tendrían límites infranqueables para transmitir con propiedad el catolicismo; aunque no faltaron sacerdotes que buscaron aprender las lenguas indígenas para llevar adelante la empresa. Hacia fines del siglo XVII el asunto volvió a cobrar fuerza y, en 1686, el rey emitió un mandato: además de explicarles a los indios la doctrina cristiana, se les debía enseñar a leer y escribir.

Los efectos políticos e institucionales de esas prescripciones han sido estudiados para el caso de Nueva España (Tanck de Estrada, 1999). Allí las escuelas y los maestros financiados por cajas de comunidad cobraron una importancia muy significativa. Hacia fines del siglo XVIII, de los más de 4.000 pueblos de indios, un 25% tuvo maestro; e incluso hubo zonas donde ese porcentaje de pueblos con escuelas fue aún más elevado (Bustamante Vismara, 2014). ¿Hubo en el virreinato del Río de la Plata pueblos de indios con escuelas? Aunque el interrogante no ha sido abordado, resulta importante formularlo. Quizás en regiones en las que estas corporaciones tuvieron un lugar relevante haya documentación; esta pudo no haber sido producida en el marco de proyectos educativos –tales como reglamentos de cajas de comunidad–, pero sí pueden tener valiosos datos sobre estos procesos. De hecho, entre las conclusiones que se derivan del caso novohispano hay algunas notas que son muy sugerentes: no hubo un supuesto monopolio eclesiástico en la oferta educativa y la extensión de la educación elemental rebasó los centros urbanos.

Esto no significa, claro está, que las órdenes regulares o el clero secular se hayan desentendido de los proyectos educativos. En el sur del continente el papel de la orden jesuita en la Universidad de Córdoba o en los pueblos de las misiones guaraníticas resulta de mayúscula importancia. Sus actividades en el territorio que comparten actualmente Paraguay, Brasil y Argentina constituyen un singular proceso. Uno de los rasgos más característicos de los pueblos de las misiones

es la traza urbana. Frente a lo definido en 1573 por Felipe II –la más conocida, forma de damero con la plaza en el centro–, en las misiones guaraníticas se presenta una tipología alternativa: la manzana no estructura la organización del trazado; aparece un núcleo central conformado por tres partes (el templo, el colegio o residencia y el cementerio). Un ordenamiento que transmite racionalidad, a la vez que disciplinaba, articulando tiempos de trabajo y liturgia (Wilde, 2009: 69).

La arquitectura en estos pueblos –penosamente hoy en día denominada Ruinas Jesuíticas– se configura a partir de grandes iglesias con planta basilical romana, armadas con estructuras de madera y piedra de sillería, con poca o ninguna argamasa. Según expresa Furlong, en cada una de las reducciones había escuelas. Al tiempo de la expulsión habrían llegado a ser unas cincuenta, de las cuales varias tenían niñas o niños a los que se les enseñaba lectura, escritura y aritmética, además de instrucción religiosa. ¿En qué número y durante cuántos años asistían a las escuelas los referidos estudiantes? Es difícil saberlo con precisión, mas Furlong expresa, por ejemplo, que en el pueblo de Santo Tomé había unos 900 escolares hacia el siglo XVII (1984: 176). Esa cantidad de estudiantes, a la luz de una población de 1.400 familias, lleva a tomar con recaudos el guarismo: o bien parece exagerado, o bien se debería precisar en qué consiste la escolarización en ese contexto. Una mirada diferente del proceso sucedido en las misiones es recuperada a partir del libro ya citado de Guillermo Wilde. En su trabajo, la dinámica histórica, diversa y contingente, es releída y se narra con un tono menos apologético; allí, por ejemplo, la jerarquía en el trato a los caciques por parte de los jesuitas es puesta de relieve y se advierte que se intentaría poner en la escuela a los hijos de los caciques para que aprendan a leer y escribir, «aunque no hayan de ser cantores» (Wilde, 2009: 78).

También Wilde recupera algunos de los pormenores sucedidos luego de la expulsión de los jesuitas (ibíd.: 211). Con políticas implementadas por el virrey Bucareli, la castellanización era, nuevamente, alentada y una renovada administración –que buscaba romper la segregación y generar cierta racionalización– impulsada. En este marco, el autor narra un caso muy sugerente: en junio de 1769, en Yapeyú, sucedió un altercado entre los sacerdotes y un maestro de escuela de primeras letras. Frente a la subordinación que el maestro tradicionalmente tenía ante a los sacerdotes, en este contexto aparece cierta conflictividad (ibíd.: 235). Una competencia que se circunscribió a un contexto de cambio y que, hasta bien entrado el siglo XIX, tendría a los maestros como subalternos de los sacerdotes. Estos tuvieron estrecho vínculo con las escuelas y la enseñanza elemental, pero no tanto al frente de las aulas en forma cotidiana, sino visando o controlando el funcionamiento de los procesos educativos.

Además de lo sucedido en las Misiones, la orden jesuítica tuvo una destacada presencia en otras regiones. En el centro del territorio sobresale lo realizado en torno a la educación superior cuando toman como propia la gestión de la Universidad de Córdoba. Esta institución se articula a la Universidad de Chuquisaca en La Paz y la de San Felipe en Santiago de Chile. El conjunto pone en evidencia la presencia de ciertas posibilidades para la formación de los sectores acomodados hispanocriollos. A diferencia de la colonización portuguesa –que en todo Brasil no instaló ninguna universidad–, en Hispanoamérica se radicaron unas treinta

casas de estudios (Buchbinder, 2005). Buchbinder ha señalado que tempranamente la universidad de Córdoba tuvo una buena cantidad de estudiantes –unos cincuenta–, posiblemente debido a la posición estratégica de la ciudad en la región. Entre otros autores, María Cristina Vera de Flachs ha indagado en diversas cuestiones de la vida de la universidad colonial. Dos acercamientos resultan sugerentes. Por un lado, el análisis del vínculo entre las finanzas y el poder político; por otro, el análisis que realiza de grafitis y caricaturas dejados por estudiantes en manuales universitarios (De Flachs, 1999 y De Flachs y Ferrero Micó, 1996). Temáticas que, aunque se han elaborado con perspectivas propias de la historia social de la educación, perfectamente pueden ligarse a la historia cultural.

En Córdoba también se radicaron instituciones para mujeres. La devoción y la instrucción se conjugan en las experiencias ligadas a Leonor de Tejada hacia el siglo XVII. Sus bienes serían legados para la fundación de un monasterio de monjas dominicas de Santa Catalina de Sena. Tanto ese como el otro monasterio que se fundaría en Córdoba bajo la orden carmelita constituyen emprendimientos que ponen de manifiesto la preocupación de un sector de la sociedad por encauzar a sus mujeres, por resguardar su honorabilidad y por afianzarse como sector de poder y prestigio (Braccio, 1999: 229). Asimismo, en el caso de Tejada se puede observar un ejemplo de la maleabilidad de algunos conceptos ligados a estas instituciones: la obra se inició en la casa de la familia; tras la muerte de Leonor, su viudo consiguió licencia eclesiástica para convertir su «colegio» en un establecimiento religioso, tal fue el Convento de Santa Catalina de Siena (Lértora Mendoza, 1999: 381).

Ese desarrollo educativo mediterráneo ha sido interpretado, desde la ribera porteña, como un escollo para la instalación de una casa de altos estudios. En los conventos de la ciudad portuaria se dictaban cátedras de teología, filosofía y gramática, pero carecían de facultad para otorgar grados (Salvadores, 1962: 125). Al calor de las transformaciones sucedidas con las reformas borbónicas y la erección de la ciudad de Buenos Aires como capital del Virreinato del Río de la Plata, estas aspiraciones cobrarían fuerza. Pero no cuajarían hasta iniciado el siglo XIX. Mientras tanto, en Buenos Aires, como en otras ciudades de españoles, fueron los cabildos las corporaciones que pusieron en marcha escuelas y, eventualmente, controlaron lo realizado por maestras y maestros particulares. Zuretti narra experiencias ligadas al cabildo porteño desde las primeras décadas del siglo XVII. Entre otros testimonios, recupera un acuerdo de diciembre de 1613 en el que el maestro Juan Cardoso Pardo aceptaba el cargo a cambio de aposento (con una ventana) y exclusividad en el ejercicio. Esto último habría sido relegado y, en su lugar, desde la corporación se habrían comprometido a reunir unos treinta estudiantes, con lo que el sustento del maestro sería asegurado (Zuretti, 1984: 18-19). En esa temprana referencia se presentan un par de asuntos que se reiterarían a lo largo de los años: un afán de distintos educadores por la exclusividad en el ejercicio en un área determinada –que no llega a cobrar fuerza como para organizar un gremio de maestros– y una atención por parte del cabildo al envío de estudiantes. Pero, además, en este autor se advierte un trasfondo interpretativo que podría entenderse como «estado-centrista». La acción del cabildo porteño es signada como una «vigilancia estatal» ya en 1636 (ibíd.: 29); las insi-

nuaciones sobre arbitrios para el sostén educativo son consideradas expresiones que descubren «en el amanecer de nuestra historia educacional, la preocupación por la enseñanza costeada por el Estado» (ibíd.: 44); y distintos pasajes donde se «manda» a los padres para que envíen a sus hijos a las escuelas son leídos como políticas que preanuncian la obligatoriedad escolar (ibíd.: 51 y 74). La referencia a precursores que anticipan la educación popular refuerza este sentido.

Volviendo al desarrollo escolar en las ciudades virreinales, Celina Lértora Mendoza observa que entre la fundación castellana de ciudades en el sur del continente y los inicios de la instrucción pública hay un lapso temporal acotado. Así sucedería en Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Corrientes, Tucumán, Santiago del Estero y Catamarca; siendo un poco mayor el lapso en La Rioja y Mendoza; y extenso en San Juan y San Luis (1999: 370). Ahora bien, ¿es posible articular la referencia en un acta capitular al inicio de la instrucción pública? Es posible, pero sería importante conocer cómo fue ese desarrollo para calibrar mejor el asunto. Estas instituciones de educación elemental alentadas por los ayuntamientos fueron conocidas como *escuelas de primeras letras*. Usualmente eran solo para varones, aunque hay regiones donde se instalaron algunas para niñas –en Nueva España, estas escuelas serían conocidas como «amigas»– y a ellas también podían concurrir varones pequeños. Se enseñaba a leer, primero, y a escribir o contar, después. Esas eran etapas bien diferentes, no solo distinguibles como una sucesión de creciente dificultad, sino también por el costo que tenían para los estudiantes (tanto en el pago del maestro, como en los enseres que debían emplear para los ejercicios). Además de leer, escribir y contar, en todas las instituciones la doctrina cristiana tuvo un papel central. Y, en lo que respecta a las escuelas de niñas, es usual la referencia a saberes ligados al bordado y la costura.

En las ciudades, la mayor parte de estas escuelas era para niños varones y blancos. Pero no faltan notas que aluden a mestizos, mulatos o negros. En Buenos Aires, el maestro Alonso Patrite recibió en 1723 el acuerdo del cabildo en que se indicaba que debía enseñar a españoles indios; así como hay alguna referencia acerca de una escuela en Santiago del Estero a la que asistían «mulatos, negros y pardos» (por lo que no era del agrado de los criollos) (Lértora Mendoza, 1999: 377). En las universidades, por su parte, la limpieza de sangre era uno de los requisitos para la matriculación. Estas segregaciones étnicas continuaron hasta entrado el siglo XIX; y aunque en las escuelas de primeras letras se irían diluyendo hacia 1820 y 1830, en la Universidad de Córdoba esto recién sería derogado en 1855.

Al desplazar la mirada desde lo prescripto y normado, un rasgo propio de la historia cultural ha estado dado por atender a las prácticas. Los modos en que mujeres y hombres resuelven sus acciones en forma cotidiana. ¿Qué se puede expresar sobre procesos educativos desde esta metodología? ¿Existen registros como para referir prácticas de aprendizaje deslindadas de un marco institucional? Entre las actividades que caracterizaron al mundo colonial, el comercio tuvo un lugar destacado. En un libro ya tradicional, Socolow (1991) caracterizó el perfil social y las actividades de los grandes mercaderes de la Buenos Aires virreinal. Desde una perspectiva educativa, afirmaba, este grupo se encontraba entre los más alfabetizados de la sociedad colonial; su tarea requería determinadas competencias similares a las de burócratas y miembros del clero: saber leer y escribir

era un requisito ocupacional. La correspondencia con sus pares de otras plazas brindaba información de mayúscula relevancia y, con el correr del siglo XIX, la información provista por la prensa aportaría testimonios que no podían pasar inadvertidos. También necesitaban tener un conocimiento básico de la aritmética y la teneduría de libros. Como vemos, existía cierto corpus de saberes necesarios para el desenvolvimiento de la tarea comercial. ¿Dónde se aprendían? Socolow indica que era frecuente que después de aprender las primeras letras –con preceptores particulares, o bien con la asistencia a alguna escuela parroquial–, los mercaderes porteños continuaran con «su educación a través de los aprendizajes o trabajando como empleados en casas de comercio españolas o porteñas» (Socolow, 1991: 30). Con la radicación del Consulado en Buenos Aires y los proyectos de Belgrano (2011), algunas de estas estrategias institucionales serían formalizadas. Pero la práctica de este *saber hacer*, al decir de Michel de Certeau, se constituyó en un punto central (Bustamante Vismara y Rodríguez, s/f).

Esta referencia al Consulado de Comercio podría articularse a otros proyectos ilustrados: el Colegio de Niñas Huérfanas del obispo San Alberto, el Colegio de San Carlos y las propuestas de Juan Baltasar Maziel en torno a los estudios eclesiásticos, el quehacer de Sobremonte en torno a las escuelas de Córdoba, la aparición de periódicos. Este conjunto modulará algunas de las experiencias educativas del período tardocolonial. A modo de cierre querría compartir una hipótesis en torno del sentido de estos procesos educativos del período virreinal, así como de lo sucedido hacia las primeras décadas del siglo XIX: ni con las modulaciones generadas por la «Ilustración católica» (Chiaramonte, 2007) ni con los cambios del período posindependiente se generarán alteraciones profundas en el proceso educativo. Se trata, hasta mediados del siglo XIX, de enseñanzas que aspiran a la conservación del orden social. De allí, la radicalidad del planteo de Domingo F. Sarmiento.

CONCLUSIONES

A principios de la década de 1770, Alonso Carrió de la Vandera escribió una crónica del viaje que realizó por tierra desde el Río de la Plata hasta Lima. La publicó con el nombre de Concolorcorvo (Carrió de la Vandera, 1985). En el texto se entremezcla su mirada como funcionario del cuerpo de postas de la Corona con la perspectiva del viajero. Las rutas son caracterizadas junto a los grupos sociales, las costumbres, los juegos. En su viaje, entre Montevideo y Lima, ofrece una mirada articulada del conjunto. Su narración detalla condiciones de tránsito y circulación, ofrece datos de las distancias y enumera la cantidad de habitantes, indica las principales producciones de cada una de las zonas, evalúa sus condiciones materiales y detalla algunos pormenores sobre la vida social. En el recorrido, la disposición con que la monarquía hispánica se apropió del espacio es gráficamente referida. Desde el Atlántico hasta el Pacífico el conjunto era uno. En esa imagen, ¿qué lugar tienen los procesos educativos? Muy marginalmente refiere acerca de escuelas de primeras letras o instituciones de enseñanza; pero realiza un juicio que resulta sugerente. Al contrastar la inteligencia de los negros e indios,

no duda en afirmar que estos últimos son más hábiles para las obras de espíritu. Y fundamenta el asunto a través de la habilidad que adquieren en la lengua castellana. El idioma, entonces, seguía siendo, como en el siglo XVI, un punto axial para el buen gobierno español en América. Las instituciones educativas, sin embargo, no tenían una presencia significativa. Y esto no solo se aprecia en lo institucional, sino también en formas de reconocimiento social. El saber leer o escribir era una condición marginal en la caracterización de una persona. Ser analfabeto no constituía una mácula para el honor y buen nombre de un vecino.

La historia de la educación colonial ha estado anclada en una serie de tópicos y lugares que se reiteran: el papel de la Conquista y las órdenes mendicantes, la castellanización y evangelización de los indios, las misiones jesuíticas, la Universidad de Córdoba, los cabildos y algunas escuelas. En ese conjunto, a veces, aparece una lógica de eslabonamientos que aquí ha buscado eludirse. En distintas miradas se presenta una articulación jerárquica que encadena la escuela elemental a la educación superior, pasando por los estudios preparatorios. Esta vinculación empobrece en lugar de explicar; dicho de otro modo: sugiere una lógica de eslabonamientos en conjunto que es anacrónica. Usualmente las instituciones de educación superior podían tener –y tal fue el caso de la Universidad de Córdoba durante algunos lapsos– estudios preparatorios e, incluso, elementales. Y no faltaron estudiantes que ingresaron a seminarios o estudios superiores sin haber pasado por ninguna escuela. La educación doméstica o particular es un importante proceso más opaco de lo deseado. Lo mismo sucede con las prácticas transmitidas sin mediar un ámbito institucional.

REFERENCIAS

Barriera, D.

2019 *Historia y justicia. Cultura, política y sociedad en el Río de la Plata (siglos XVI-XIX)*, Buenos Aires, Prometeo.

Batticuore, G.

2017 *Lectoras del siglo XIX: Imaginarios y prácticas en la Argentina*, primera edición, Buenos Aires, Ampersand.

Belgrano, M.

2011 *Escritos sobre educación: Selección de textos*, presentación de Rafael S. Gagliano, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Braccio, G.

1999 «Para mejor servir a Dios. El oficio de ser monja», en Devoto, F. y Madero, M. (eds.), *Historia de la vida privada en la Argentina*, primera edición, Buenos Aires, Taurus, pp. 224-249.

Brading, D.A.

1993 *Orbe indiano: De la monarquía católica a la república criolla, 1492-1867*, México, Fondo de Cultura Económica.

Buchbinder, P.

2005 *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Bustamante Vismara, J.

2012 «Infancias pampeanas en las escuelas postindependientes», en Manzione, M.A.; Lionetti, L. y Di Marco, C. (comps.), *Educación, infancias(s) y juventude(s) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*, Buenos Aires, La Colmena, pp. 131-134.

2014 *Escuelas en tiempos de cambio: Política, maestros y finanzas en el valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX*, primera edición, México, Centro de Estudios Históricos.

Bustamante Vismara, J. y Rodríguez, B.

S/f «Aprender a comerciar. Formas de acceso a los saberes mercantiles en Buenos Aires durante el siglo XIX», en Mazzoni, M.L. y Morea, A. (coords.), *El siglo XIX argentino: un laboratorio de experimentación política*, Mar del Plata, Eudem (en prensa).

Carrió de la Vandera, A.

1985 *El lazarillo de ciegos caminantes* (introducción, cronología y bibliografía de Antonio Lorente Medina), Buenos Aires, Biblioteca Ayacucho.

Cháneton, A.

1942 *La instrucción primaria en la época colonial*, Buenos Aires, Sociedad de Historia Argentina-Guillermo Kraft.

Chiaramonte, J.C.

2007 *La Ilustración en el Río de la Plata*, Buenos Aires, Sudamericana.

Chiaramonte, J.C. (ed.)

1995 *Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la nación argentina (1800-1846). Biblioteca del pensamiento argentino*, tomo I, primera edición, Buenos Aires, Compañía Editora Espasa Calpe Argentina-Ariel.

De Flachs, M.C.V.

1999 «Grafitis y caricaturas en los manuales universitarios. La universidad de Córdoba en tiempos de la ilustración», en *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, nº 180, pp. 473-486.

De Flachs, M.C.V. y Ferrero Micó, R.

1996 *Finanzas y poder político en las universidades hispanoamericanas: El caso de Córdoba 1613-1854*, Córdoba, El Copista.

Devoto, F. y Madero, M. (eds.)

1999 *Historia de la vida privada en la Argentina*, primera edición, Buenos Aires, Taurus.

Fradkin, R.

2009 *«La ley es tela de araña»: Ley, justicia y sociedad rural en Buenos Aires, 1780-1830*, Buenos Aires, Prometeo.

Fradkin, R. y Garavaglia, J.C.

2009 *La Argentina colonial: El Río de la Plata entre los siglos XVI y XIX*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Fundación OSDE.

Furlong, G. (S.J.)

1984 *Los jesuitas y la cultura rioplatense*, Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador.

Garretón, A.

1939 *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.

Gerbi, A. y Gerbi, A.

1993 *La naturaleza de las Indias Nuevas: De Cristóbal Colón a Gonzalo Fernández de Oviedo*, México, Fondo de Cultura Económica.

Lértora Mendoza, C.A.

1999 *La enseñanza elemental y universitaria*, Buenos Aires, Planeta.

Maeder, E.J.A.

2001 «Libros, bibliotecas, control de lecturas e imprentas rioplatenses en los siglos XVI al XVIII», en *Teología: revista de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica Argentina*, nº 77, pp. 5-24.

Moutoukias, Z.

2000 «Gobierno y sociedad en el Tucumán y en el Río de la Plata, 1500-1800», en Tandenter, E. (dir.), *Nueva Historia Argentina. La sociedad colonial*, tomo II, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 357-411.

Narodowski, M.

1996 «El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina», en Cucuzza, H.R. (comp.), *Historia de la Educación a debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 269-280.

Parada, A.

2007 *Cuando los lectores nos susurran. Libros, lecturas, bibliotecas, sociedad y prácticas editoriales en Argentina*, Buenos Aires, Inibi-UBA.

Pro Ruiz, J.

2019 *La construcción del Estado en España: Una historia del siglo XIX*, Madrid, Alianza Editorial.

Probst, J.

1940 *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Ramos, J.P.

1910 *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina 1810-1910 (Atlas Escolar)*, Buenos Aires, Peuser.

Salvadores, A.

1962 «Capítulo VI. Real Colegio de San Carlos», en Levene, R. (dir. general), *Academia Nacional de la Historia, Historia de la Nación Argentina (desde los orígenes hasta la organización definitiva en 1862)*, vol. IV, segunda sección, Buenos Aires, El Ateneo, pp. 125-132.

Socolow, S.M.

1991 *Los mercaderes del Buenos Aires virreinal: Familia y comercio*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Tanck de Estrada, D.

1999 *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos.

Weinberg, G.

2020 *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Clacso-UNIPE: Editorial Universitaria.

Wilde, G.

2009 *Religión y poder en las misiones de guaraníes*, Buenos Aires, Editorial SB.

Zuretti, J.C.

1984 *La enseñanza y el cabildo de Buenos Aires*, Buenos Aires, Fundación para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Capítulo 2

Los ilustrados del Río de la Plata[1]

NICOLÁS ARATA
UNIPE / Universidad de Buenos Aires

Un vistazo rápido a la etapa comprendida entre el período tardocolonial y comienzos del siglo XIX en el plano pedagógico nos devuelve una escena tan fascinante como (todavía) poco explorada por la historiografía educativa argentina. Las transformaciones que tuvieron lugar a partir de las últimas décadas del siglo XVIII produjeron desde pequeñas alteraciones que pasaron inadvertidas entre sus contemporáneos hasta verdaderos cimbronazos que sacudieron el conjunto de las estructuras educativas de la época. Los debates entre regalistas y jansenistas por las imprevisibles consecuencias que acarrearía la enseñanza de los saberes ilustrados en los jóvenes americanos; la expulsión de los jesuitas en 1767 dejando un tendal de instituciones educativas en ausencia de sus responsables históricos (y, por contraste, un visible ascenso de dominicos y franciscanos en su reemplazo); las primeras y fallidas iniciativas para hacer efectiva una casa de altos estudios en Buenos Aires, boicoteada tanto desde la Metrópoli como por grupos residentes en la ciudad porteña; la emergencia de nuevas sensibilidades en torno a sujetos históricamente excluidos que derivaron en la creación de la Casa de Niños Expósitos y en el impulso de la educación de las mujeres; el incipiente desarrollo de la enseñanza de oficios mecánicos, donde se combinó la lucha contra la ociosidad con la búsqueda de una educación orientada hacia fines «útiles»; o la intensidad con la que se crearon escuelas de primeras letras y colegios en las intendencias de Salta, Córdoba y San Miguel de Tucumán fueron –entre otros factores presentes en la época– indicadores del interés que suscitaba ensayar propuestas educativas entre quienes integraban la sociedad de aquel período. Es ante este vasto y complejo escenario que la comunidad de quienes practican historia de la educación no ha depositado aún la suficiente atención para dar cuenta de toda su riqueza.[2]

1. Agradezco a Adriana Puiggrós, María Maciel, Paula Caldo y Daniel Saur el haberme facilitado materiales y fuentes de difícil acceso para la realización de este trabajo.

2. Este argumento traba diálogo con los utilizados por Narodowski (1996) en un artículo dedicado al interés que despertaron los inicios del siglo XIX en la historiografía educativa argentina.

Las deudas con el análisis de los procesos educativos de esta etapa son lo suficientemente significativas como para poder dar cuenta de ellas en un estudio de estas características. Tomemos por caso la historia de las ideas educativas. Si bien con algunas figuras del período se ha hecho algo de justicia en los últimos años, otras siguen envueltas en un ominoso y prolongado olvido. Dentro del conjunto de autores abordados en la última década podríamos destacar la figura de Manuel Belgrano (Bottarini, 2010; Belgrano, 2011 y Arata, 2022), mientras que, en el segundo grupo, aguardan pacientes su turno figuras de la talla de Juan Baltasar Maziel, el Deán Funes o Francisco Castañeda, por citar tan solo tres ejemplos de los muchos que expresan nuestras vacancias sobre el tema.

El mismo ejercicio podría aplicarse a otras líneas temáticas, archivos o corpus documentales, que arrojan un resultado similar: las deudas historiográficas con las historias educativas comprendidas entre el período tardocolonial y las dos primeras décadas de vida independiente son por demás importantes. El hecho se complejiza aún más al notar que tampoco contamos con aproximaciones comprehensivas sobre esta etapa, un rasgo que, por cierto, pocos países de América Latina han resuelto de un modo satisfactorio y que contribuya a continuar profundizando la agenda de investigación sobre el período.[3]

Esta primera aproximación encierra al menos dos problemas: el primero es la sombra que la ausencia de estudios acerca del período proyecta sobre la comprensión de los procesos histórico-educativos ulteriores, tanto en la mediana como en la larga duración; el otro consiste en dimensionar cómo la ausencia de investigaciones rigurosas deja librada a merced de interpretaciones desprovistas de espíritu crítico la lectura de estos procesos. A modo de ejemplo, puede mencionarse una historiografía católica de corte apologético (muchas veces, huelga decirlo, apostada sobre un importante trabajo de archivo) que, entre otros, promovió el historiador jesuita Guillermo Furlong, en cuyas páginas pueden encontrarse numerosos ejemplos sobre lo que estamos afirmando aquí.[4]

3. Destacamos, a modo de ejemplo, el trabajo clásico de Tanck de Estrada sobre la educación y la Ilustración en la Nueva España (1977) y *La educación ilustrada en la ciudad de México* (1982). El trabajo coordinado por Bustamante Vismara y Martínez Boom (2014) –centrado en las figuras de la escuela y el maestro– es digno de mención. Entre las peculiaridades que admite este breve recuento, sobresale la principal iniciativa editorial para narrar una historia de la educación del Perú, con varios tomos dedicados al tema que nos convoca, editados por una institución de seguridad social privada de maestros del país andino. Por otro lado, debe resaltarse el importante trabajo realizado por Perrupato (2018) dedicado al estudio de los alcances de la Ilustración en España, indispensable para comprender algunos de los procesos que abordamos en este trabajo.

4. A modo de ilustración, estos eran los atributos que caracterizaban –llegó a sostener Furlong– a las escuelas de primeras letras en la época de la colonización (siglos XVII y XVIII):
«a. Las escuelas se multiplicaron de suerte que *el analfabetismo fue escaso o nulo*.
b. La enseñanza era sólida y *racional*, y sus directrices firmes y adecuadas.
c. Los planes de estudio eran *prudentemente amplios*, pues además de leer y escribir, comprendían la aritmética, la música y el canto, ejercicios de declamación y ejercicios dramáticos.

Uno de los motivos que explicaría la ausencia de trabajos sobre el período podría atribuirse a la falta de una «conciencia archivística» (Tarcus, 2005) y a las consiguientes dificultades que presenta el acceso a las fuentes documentales en nuestro país, fuertemente condicionado por la carencia de políticas de archivo. Ya en la primera historia de la educación dedicada a la instrucción primaria en Argentina, Juan P. Ramos –en carta dirigida al presidente del Consejo Nacional de Educación– se lamentaba sobre la penosa situación de los archivos escolares y las enormes dificultades que encontraba para organizar un trabajo sobre los primeros cien años de vida de la escuela primaria, especialmente en lo que respecta a las provincias.[5]

Hay otro elemento que se combina con la situación antedicha: la especial predilección que el campo de estudios otorgó al abordaje del sistema educativo moderno; predilección que (sin premeditación) operó en detrimento del estudio de otras formas de transmisión cultural, previas y paralelas a la conformación de los sistemas educativos nacionales. La forma en que se configuraron las «preferencias de archivo» en la actividad historiográfica (Caruso, 2015) explica en buena medida la tendencia de la comunidad de les historiadores de la educación a privilegiar documentos ya publicados (especialmente de origen estatal) y discusiones sobre libros y revistas, por sobre un conjunto mucho más amplio y disperso de fuentes documentales, alojadas en repositorios distantes y ajenos al de la «regularidad» que (a veces) propicia el archivo estatal. En suma: la combinación del estado fragmentado de nuestros archivos (fruto del drenaje, la desidia y la falta de conservación que se han intentado revertir en épocas recientes) con la parcial ausencia de interés de quienes investigan el campo sobre temas distantes a su núcleo duro (la escuela) explican –en cierta forma– por qué no contamos (aún) con trabajos que construyan una historiografía desafiante de las narrativas y los mitos en torno a los cuales se han organizado los relatos sobre (por ejemplo) las políticas educativas del período rosista, del período rivadaviano o del aquí abordado.

---

d. En ninguna forma, y en ningún momento, se conoció otra enseñanza que la plenamente religiosa, cristiana y católica.
e. Casi toda la enseñanza *era gratuita y obligatoria* (Furlong, 1940: 14-15. El resaltado es mío)».

5. «Hay que saber –escribía Ramos a Ramos Mejía– lo que es un archivo en la mayoría de las provincias para darse cuenta cabal de esto. Los más han sido saqueados sin compasión, dejándose en los estantes y cajones nada más que lo que no interesaba. Cuando no los ha reducido a una cosa inútil la codicia de los aficionados al documento, lo ha hecho la mano consciente o imbécilmente indiferente de algunos gobiernos de antaño que alojaban en su recinto a la chusma armada que los defendía, para que hiciera tacos de escopeta o envoltura de cigarros u otras cosas más, inconfesables, con aquella profusa abundancia de restos escritos del pasado colonial o independiente» (Ramos, 1910: IX-X).
En la misma dirección se expresaba Furlong, a quien le encargaron escribir la historia del Colegio de El Salvador. En dicho trabajo, expresaba que: «el Archivo del Colegio solo comprende una documentación posterior a 1875. Es un aserto, llegado hasta nosotros por la tradición verbal, que todo el archivo existente en aquella época fue pasto de las llamas, habiéndose salvado tan solo algunos papeles. Entre estos últimos hállese felizmente el rico lote de cartas de los generales de la Compañía de Jesús a los Prepósitos de la Provincia del Paraguay» (1944: 7).

Lo que este artículo procura es ofrecer algunas notas y reflexiones indiciarias sobre un período que podría contribuir a sentar las bases del «tomo cero» de una historia de la educación argentina. Ello, en la medida en que –postulamos– la historia de la educación argentina moderna no puede comprenderse sino a la luz de sus raíces y tradiciones barrocas y tardocoloniales ilustradas. Para ello, este trabajo pretende ofrecer –asumiendo sus propios límites– una mirada sobre la complejidad del período con un énfasis especial en algunos campos temáticos en los que reconocemos la huella del programa ilustrado. Aspiramos con ello a identificar algunos temas o problemas aún poco explorados junto con otros que ya integran nuestras reflexiones, contribuyendo así a los esfuerzos realizados en los últimos años por numerosas investigaciones que procuran dotar de un nuevo marco de inteligibilidad a aquellas décadas decisivas en la fundación de la Argentina moderna.

UNA CARTOGRAFÍA NECESARIAMENTE INCOMPLETA

Uno de los propósitos de este ambicioso libro es relevar las tradiciones historiográficas desde la colonización hasta la actualidad, revisando los criterios teórico-metodológicos a partir de los cuales se abordó la historia de la educación argentina y proponiendo marcos conceptuales para efectuar nuevos enfoques de las corrientes y temas de interés para este campo de estudios. En ese sentido no puede dejar de hacerse referencia –aunque sea mínimamente– a los trabajos realizados sobre el período que, sin haber otorgado una centralidad a los asuntos educativos, tocaron el tema desde diferentes enfoques e inquietudes. Entre las razones que podrían esbozarse para ponderar el valor de este corpus textual, hay dos que resultan evidentes: numerosos trabajos producidos en distintos campos temáticos del quehacer historiográfico han sido una verdadera fuente de inspiración para el campo de la historia de la educación (por ejemplo, los que se inscriben en el campo de la historia cultural o de la historia de las ideas), mientras que, por otro lado, también deben destacarse la apropiación y usos que se han realizado de categorías y enfoques elaborados en otras áreas y objetos de estudio, en el marco de los que estudia y analiza la historia de la educación (para el caso, la noción de *letrado colonial* o de *espacio de sociabilidad*).

En efecto, el período ilustrado es objeto de un amplio conjunto de estudios que abarca desde los trabajos clásicos de Puiggrós (1940, 1949, entre otros) y Halperin Donghi (1985, 1994 y 2013a) hasta los últimos aportes producidos en áreas temáticas como la historia de los conceptos o las historias transnacionales. Entre muchos otros, se destacan los trabajos coordinados por Goldman (2021) y Wasserman (2019) sobre los usos de conceptos claves en el contexto revolucionario del Río de la Plata e Iberoamérica, respectivamente; el trabajo colectivo coordinado por Entin (2018) sobre la recepción de Rousseau en Iberoamérica; los trabajos de Batticuore (2016) sobre las relaciones entre género y escritura en el temprano siglo XIX; la tesis de Martínez Gramuglia (2022) sobre la relación entre lectura y escritura y la formación de la opinión pública en el Río de la Plata; la investigación de Acree (2013) sobre el desarrollo de la

cultura impresa, y el trabajo pionero sobre el papel de los oficios mecánicos en la ciudad porteña realizado por Johnson (2013). Las claves de lectura que construyeron estos trabajos ofician –sin dudas– como puntos de partida o de diálogo ineludibles para comenzar a explorar los procesos educativos del período a partir de su propia especificidad.

Ya con la mirada puesta sobre los trabajos que se abocaron a la reconstrucción histórica (algunos de ellos, con un alto valor heurístico) en el campo de la historia de la educación, hay que comenzar por subrayar dos estudios clásicos: el realizado por Gutiérrez (1998) dedicado a los estudios superiores en Buenos Aires (un título que no hace justicia al conjunto de asuntos abordados) y los aportes realizados por un conjunto de autores y autoras (algunos, provenientes del ámbito del magisterio) que trazaron –durante la década de 1930 del siglo pasado– sendos estudios sobre el devenir de la escuela elemental.[6]

El primero tiene como origen un acuerdo del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires que estableció el 29 de noviembre de 1876 la publicación de una recopilación de fuentes significativas para aproximarse al estudio del desenvolvimiento de los estudios superiores en el Río de la Plata. La primera publicación de los Anales de la Universidad llevó por título *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, desde la época de la extinción de la Compañía de Jesús en 1767 hasta poco después de fundada la Universidad en 1821. Aquella periodización se extendería hasta 1874, a partir de una solicitud del Consejo Superior dirigida al autor, quien accedió al pedido.

Nos detenemos en este trabajo para resaltar, también, que Gutiérrez fue –ante todo– un erudito sensible al valor del archivo educativo y a la gravitación que su estudio ocupaba en la formación de la Argentina moderna. En la advertencia al estudio, enfatizaba el papel –poco valorado y, sin embargo, imprescindible– que tuvieron los procesos educativos para la comprensión del devenir nacional.[7]

La mirada que arrojaba sobre el estado de los archivos y las dificultades para su acceso y conocimiento son, también aquí, un aspecto que debe resaltarse. Sostenía Gutiérrez: «Es una tarea muy laboriosa entre nosotros la que impone la averiguación de los hechos pasados, porque estos se hallan aún encerrados y sin clasificación en los archivos o consignados en impresos sueltos de difícil adquisición» (ibíd.: 66). El trabajo –resultado de muchos años de reunir materiales dispersos– respondía a un encendido espíritu patriótico que buscó abrir

6. En efecto, el trabajo de Gutiérrez toma como referencia los estudios superiores como eje vertebrador del relato, pero la recopilación de fuentes desborda aquel objeto de estudio sistematizando fuentes referidas a las primeras academias de dibujo y náutica, al protomedicato, a la enseñanza de los oficios mecánicos o la enseñanza de los idiomas vivos, entre otros.

7. «Creemos –sostenía Gutiérrez– que el conocimiento íntimo de nuestra sociedad no puede adquirirse de una manera completa sin el estudio de las materias, de las doctrinas y de los métodos en que se educaban aquellos que, como sacerdotes o como magistrados, se apoderaban de las riendas morales de gobierno en la parte que a cada uno le cabía» (1998: 65).

el camino hacia una comprensión de los espacios y estrategias a través de los cuales se formaron los patriotas en tiempos de la colonia (y, añadía, a pesar de la voluntad de la autoridad colonial).[8]

El segundo grupo de trabajos se basó en análisis de los derroteros de la instrucción primaria en nuestro país. Todos ellos fueron publicados en 1936, con motivo de la conmemoración de los cincuenta años de la sanción de la Ley Nº 1420. Los trabajos de Luisa Buren de Sanguinetti, Rosalba Aliaga Sarmiento, José Campobassi, Antonio Salvadores y Abel Cháneton, entre otros, trazaron una línea de continuidad con el realizado por Juan P. Ramos un cuarto de siglo antes, aunque introdujeron algunas novedades –se trató de trabajos inéditos, resultado de un concurso abierto y bajo referato «ciego» (¿el primero dedicado a ensayos sobre historia de la educación?)–, propusieron una periodización que puede abordarse de manera independiente o articulando etapas en torno a una «obra orgánica», y sobre todo prescindiendo de una perspectiva «oficial» sobre el tema, facilitando a las y los postulantes desarrollar lecturas basadas en enfoques divergentes sobre el período.[9]

De todos ellos, el trabajo del cordobés Cháneton se destaca por ofrecer una reconstrucción de algunos aspectos de la educación del período tardocolonial con un hábil manejo de la prosa, aunque sin escapar, por momentos, al tono apologético que caracteriza a muchas de estas obras. En su ensayo se distinguen elementos del gobierno escolar, como las referencias a los «Diputados de Escuelas» (regidores elegidos por el Cabildo para ocuparse específicamente de asuntos educativos); a los reglamentos escolares, y a los edictos que convocaban a concurso de oposición para asumir el empleo de maestro. Se resalta también una biografía del obispo José Antonio de San Alberto, a quien considera –en sintonía con la valoración que hace de él Joaquín V. González– «el primero de nuestros pedagogos coloniales» (1936: 55),[10] y otra dedicada a Belgrano, a quien pondera como

8. «Es un error imaginarse que el pensamiento argentino [*sic*] durmió profundamente y que no latió en ninguna de sus arterias durante la sombría existencia de la colonia. No, su actividad relativa recorrió, como le fue posible, la órbita, en verdad limitadísima, que le trazaba el oscurantismo de la Metrópoli y los celos con que esta miraba en sus extenuadas colonias todo síntoma de animación y de progreso» (ibíd.: 68).

9. Un jurado compuesto por José Rezzano, Enrique Banchs, Fernando Alvarado, Antonio Barberis, Segundo Rómulo Moreno, Juan De Luiggi y Rómulo Zabala estableció el siguiente orden de la premiación:
En el eje «La instrucción primaria durante la dominación española»:
1º premio: Abel Cháneton; 2º premio: Adolfo Garretón; 3º premio: Rosalba Aliaga Sarmiento. Fue distinguido también el trabajo de Luisa Buren de Sanguinetti.
En el eje «La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420»:
1º premio: Antonio Portnoy; 2º premio: Antonio Salvadores; 3º premio: José Salvador Campobassi.
En el eje «La instrucción primaria bajo el régimen de la Ley Nº 1420»:
1º premio: Rolando Riviere; 2º premio: Urbano Díaz; 3º premio: desierto.

10. La noción de *primer pedagogo colonial* será refrendada luego por Carlos Newland (1992). En nuestro caso, preferimos optar por la de *letrado colonial*, que se inscribe de una manera más apropiada en el horizonte histórico y localizado del período, así como en la especificidad de la tarea intelectual que movilizó el obispo de San Alberto, tanto con relación a lo educativo como a otros asuntos colindantes.

el «primer estadista criollo» (ibíd.: 88). En este sentido, las Memorias del Consulado de Belgrano –afirmaba Cháneton– estaban «escritas en actitud docente» y expresaban «un vasto programa educacional, que abarca desde la enseñanza primaria hasta las escuelas de náutica; pasando por las especiales de agricultura, de hilazas, de comercio, etc.» (ibíd.: 89).

En definitiva, si los trabajos clásicos sobre el período no sobreabundan –aunque debe resaltarse el encomiable trabajo de archivo que los subtiende–, el rasgo que caracteriza los estudios contemporáneos sobre el tema es el abordaje de aspectos parciales de los asuntos educativos de un período que podríamos distinguir (a falta de un trabajo pormenorizado sobre las temporalidades en clave educativa) en tres momentos: los últimos años del período colonial, los primeros del período posrevolucionario y las reformas rivadavianas. Por ello, y a los fines de ordenar de una manera adecuada una aproximación a estos, se identifican a continuación seis ejes temáticos que han concitado nuestro interés y ofrecen pistas para un balance historiográfico parcial sobre el tema que nos ocupa.

1. Los estudios superiores, entre la cultura barroca y el ideario ilustrado

La historia de las universidades en Hispanoamérica es un tema clásico de estudio, especialmente abordado en clave institucional. Entre los trabajos recientes, la Universidad de Córdoba, por ejemplo, cuenta con dos importantes volúmenes colectivos en torno a sus cuatrocientos años de historia, coordinados por Saur y Servetto (2013). En el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA), a la reciente colección dedicada a su historia publicada por Eudeba (2022),[11] debe sumársele gran cantidad de trabajos elaborados desde diversas áreas de estudio. El trabajo de Unzué (2012) sobre los orígenes de la universidad, por ejemplo, es interesante para comprender al menos dos cuestiones en torno al origen ilustrado de la alta casa de estudios creada en 1821: los motivos por los que la UBA es la única universidad que no tiene tallado en su nombre el término «nacional»; dar cuenta de las disputas que sufrió en sus primeros tiempos, tironeada por el poder eclesial y la voluntad rivadaviana de erigir una universidad que se distinguiera por su impronta ilustrada. A ellos debe sumárseles una historia panorámica de las universidades argentinas realizada por Buchbinder (2005) que oficia de una cartografía razonada sobre el tema.

Los trabajos de Weinberg (2001) sobre la educación ilustrada continúan el programa intelectual iniciado por el autor de *Modelos educativos*: se trata de un esfuerzo por reemplazar una mirada de las historias «simplificadoras»,

11. Noemí Goldman coordinó el tomo 1, dedicado al período comprendido entre 1821 y 1881; Pablo Buchbinder coordinó el tomo 2, abordando la etapa que va desde 1881 hasta 1945; el tomo 3 estuvo a cargo de Sandra Carli y abarca la etapa que va desde 1945 hasta 1983; Catalina Nosiglia compiló el tomo 4, abarcando el período que va desde la reapertura democrática hasta el presente.

«limitadamente cuantitativistas» o «político-militares» y dar lugar a una lectura comprehensiva de los procesos educativos a escala continental. Weinberg es quien mejor ensaya una conexión entre las dinámicas educativas surgidas en la metrópoli y los procesos y acontecimientos que tenían lugar en sus colonias, con un claro énfasis en el plano de las ideas. Su trabajo erudito, sin embargo, continuó depositando más el peso en la capacidad que los modelos educativos tenían de «trasplantarse» –apelando a una metáfora botánica– en otras regiones, siguiendo un programa predefinido desde sus culturas de origen, que en ponderar la mayor o menor capacidad que las culturas y colectivos locales tuvieron de apropiarse y resignificar sus mandatos.

La creación de las universidades en Hispanoamérica será el gran tema de Weinberg. Según el autor, el modelo universitario se ajustó a las pautas y principios de la Contrarreforma. Imbuida de un espíritu barroco, con sus oropeles y rituales, las casas de estudio fueron guardianas de la tradición y opusieron una verdadera malla de contención a las novedades de la época.[12] «Las inquietudes científicas, las nuevas ideas filosóficas y económicas se manifestarán casi siempre fuera de los claustros» (2001: 31). Las referencias a la Universidad de Córdoba nos devuelven una valorización ampliamente difundida sobre la enseñanza superior en la provincia mediterránea: Weinberg subrayaba –«sarmientinamente»– el hermetismo de sus claustros y las enormes dificultades para incorporar la enseñanza de las matemáticas o la medicina, que se terminarán desarrollando en el Río de la Plata al margen de los claustros universitarios.

Sin embargo, la imagen de una universidad extremadamente cerrada al «espíritu del siglo» fue puesta en revisión en trabajos posteriores, que argumentaron cómo nuevas corrientes del pensamiento ligadas «al probabiliorismo, el regalismo y el filojansenismo ingresaron, avanzaron y se afianzaron» durante esta etapa (Benito Moya, 2013: 169). En el citado trabajo de Saur y Servetto, por ejemplo, se presentan numerosos elementos para abordar la historia de nuestra universidad más longeva, atravesada y conformada dialécticamente «por un múltiple gran relato institucional creador de identidad histórica» (Crespo, 2013: 54) en el que los elementos ilustrados han contribuido a sedimentar –tanto como otros– las bases del desarrollo histórico de la casa de estudios fundada por los jesuitas y donde la estatua del obispo Trejo y Sanabria se levanta majestuosa en el centro del patio del viejo rectorado.

Algo similar sucede con la historia de la UBA publicada por Eudeba. En su primer tomo, aborda una serie de temas vitales para comprender una de las instituciones centrales del «reformismo tardo-ilustrado utilitario» (Gallo, 2021) que caracterizó la empresa modernizadora rivadaviana. Tras una indispensable reconstrucción histórica en torno a los orígenes de la universidad, numerosos capítulos se dedican a estudiar las historias de las cátedras y departamentos de Economía

12. El nombre de la universidad, por cierto, no permaneció «estático» a lo largo del tiempo, poniendo de manifiesto el campo de tensiones en torno a este asunto. En el período abierto a partir de 1973, la UBA fue rebautizada Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. El nombre fue suprimido por la última dictadura cívico-militar en 1976, que le regresó su denominación original.

Política, Medicina, Leyes, Teología y Derecho Canónico, así como las de estudios preparatorios, además de realizar una aproximación biográfica sobre la figura de Juan María Gutiérrez. Llamativamente, la única dimensión institucional que no es abordada en este trabajo es el departamento de primeras letras. Lejos de considerarlo una omisión, creemos que dicha ausencia expresa un obstáculo epistemológico que impide comprender un rasgo central de aquella experiencia: cómo las escuelas de primeras letras –inspiradas en el modelo universitario napoleónico– integraban la estructura universitaria, consolidando un modelo de gobierno escolar que pretendía organizar de arriba hacia abajo y de manera centralizada –con sede en la universidad– la totalidad de la enseñanza.

Dirigiendo ahora la mirada hacia los estudios preparatorios, la atención que deposita Chiaramonte en los temas educativos complementa una primera aproximación a las tensiones que atravesaron los estudios superiores.[13] El primero es el debate que se libra entre las posiciones regalistas, tanto las que provenían de la propia Iglesia francesa (galicanismo) como las que hundían sus raíces en la tradición jansenista. Mientras el Estado español, especialmente a partir del cambio de dinastía, incrementaba su pasión regalista, fue la Compañía de Jesús la que se ofreció como bastión de la ortodoxia católica. Por un lado, la compilación de fuentes que reúne el trabajo de Chiaramonte permite conocer cómo se configuraban las prácticas docentes para evitar que las ideas ilustradas penetrasen en los salones y sus saberes se difundieran entre los estudiantes. Por el otro, en las fuentes hablan algunas voces dentro de la propia Compañía de Jesús que sugerían –so pretexto de no perder influencia en una sociedad fuertemente interpelada por las novedades filosóficas y científicas– materias que podían enseñarse sin que ello comportase un riesgo para la sana doctrina, o que comprometiesen errores dogmáticos entre los jóvenes incautos. Sin dejar de sostener como fundamento de la enseñanza la doctrina de Aristóteles, los jesuitas habilitaron algunas proposiciones cartesianas (mientras no se opusieran a la filosofía de Aristóteles), contribuyendo a fortalecer una imagen de la orden tensionada entre la ortodoxia y una postura modernizante.[14]

Por el contrario, entre los franciscanos, los mercedarios y el clero secular, tendió a abrirse paso la renovación de los estudios científicos –con el determinante aval de la monarquía– (Di Stefano y Zanatta, 2009). Allí, de nuevo, surge la duda en torno al papel de algunos profesores jesuitas que –desde las aulas de Córdoba– habrían puesto en circulación las ideas de Descartes, Newton o Leibniz a pesar y en contra de las prohibiciones que pesaban sobre dichos autores.

Dos trabajos singulares dedicados a la vida cotidiana en instituciones educativas tardocoloniales son los encarados por García Montaño (2019) y Rípodas Ardanaz (2017). La primera aborda y compara tres instituciones educativas,

13. La selección de fuentes realizada por Chiaramonte está marcada por el peso relativo que tienen los documentos que versan sobre fenómenos educativos (de los 42 seleccionados, más de la mitad alude a cuestiones educativas).

14. A esto se refiere Gelmi cuando sostiene que «Al hablar de la propuesta educativa de los jesuitas, inmediatamente se manifiestan dos posiciones antagónicas: una que la califica como tradicionalista, elitista y patriarcal, y la otra, como renovadora, comprometida y movilizadora» (2022: 73).

basada en un interesante trabajo de archivo. Allí analiza cómo impactaron las reformas borbónicas en un colegio universitario (El Convictorio de Montserrat), en el Seminario Conciliar (bajo la advocación de la Virgen de Loreto) y en la Real Casa de Niñas Huérfanas (impulsada por el obispo de San Alberto, como tendremos ocasión de ver) en la vida cotidiana que tenía lugar en cada una de ellas. Al igual que otros trabajos que abordan las dinámicas de las instituciones educativas del período, este arroja información interesante que permite conocer aspectos parciales del «día a día» de las instituciones que fueron objeto de las reformas borbónicas. La segunda se enfoca en la cotidianeidad de estudiantes rioplatenses (jóvenes provenientes de los actuales territorios que comprenden las repúblicas de Argentina, Uruguay y Paraguay) en las aulas de la Universidad de Charcas, emplazada en Chuquisaca, una ciudad –señala la autora–«ostensiblemente marcada por el espíritu ilustrado» (2017: 29). Uno de los aportes que debe subrayarse es la atención prestada tanto a la vida intramuros como a otros aspectos que hacían a la vida del estudiante a miles de kilómetros de su hogar.

2. La educación de las mujeres: de las casas de huérfanas a la sociedad de beneficencia

Es habitual referirse, entre los escritos de Belgrano, a su insistencia en atender la educación del «bello sexo». Para el editor del *Correo de Comercio*, poner en pie de igualdad la educación de ambos sexos era la tarea clave para formar y generalizar las buenas costumbres, a tal punto de reivindicar su importancia por encima de la creación de una institución universitaria en Buenos Aires.[15] Pero el padre de la bandera no fue el primero en aludir a la importancia de la educación de la mujer. En sus cartas pastorales el obispo de San Alberto se había referido ya a la importancia de educar a huérfanas y huérfanos en la diócesis de Córdoba, utilizando para ello las instalaciones del Colegio de Monserrat que había pertenecido a los jesuitas. Los argumentos que justifican su creación no solo reposaban en la utilidad que de ella podía obtener la Iglesia. También aludía en su carta a los intereses que esta tenía para el Estado y para las propias huérfanas.[16]

La cita de Belgrano o la referencia a la obra de San Alberto, sin embargo, no nos ahorran el problema. No alcanza con relevar el estado de situación de la educación de la mujer en las páginas de los pensadores ilustrados (todos ellos, varones), sin anteponer el lugar asignado a las mujeres en una sociedad patriarcal

15. «Séanos lícito aventurar –sostenía Belgrano– la proposición de que es más necesaria la atención de todas las autoridades, de todos los magistrados, y todos los ciudadanos para los establecimientos de enseñanza para niñas, que para fundar una universidad en esta capital (en Belgrano, 2011: 95).

16. Una caracterización detallada sobre el funcionamiento de la Casa de Niñas Huérfanas fue desarrollada por Lionetti (2014). Cabe mencionar aquí la centralidad que tuvo en el pensamiento de San Alberto (como en el de Belgrano) la expresión «utilidad», quien sostenía –entre otros argumentos– que las instituciones eclesiales debían ser útiles a la sociedad y motorizar las reformas que se juzgasen necesarias (cfr. Di Stefano, 2002).

tanto en la etapa que estamos revisando como a lo largo de todo el siglo XIX (por establecer un registro temporal completamente sujeto a discusión). Todavía más, como señala Jaqueline Vasallo –recuperando a Michelle Perrot–, no se trata solo de pensar una época sino de comprender que nos zambullimos en archivos y fuentes atravesados por «estereotipos [...] mayormente producidos por varones» (citado en Vasallo, 2022: 85).

Entre los trabajos que aciertan en clarificar esta cuestión, destacamos el de la propia Vasallo (2022), quien vuelve sobre la educación de las mujeres para inscribirla en una perspectiva de género que subraya el carácter estamental y patriarcal de la sociedad colonial como uno de sus aspectos constitutivos. Del mismo modo, sostiene Lionetti, «La educación otorgada a las niñas y mujeres se justificaba bajo el argumento de que contribuía a fortalecer su rol reproductivo» (2014: 104). Incluso, observa Vasallo, existían distinciones entre los diferentes estamentos que dividían a las mujeres: «En este sentido, no era lo mismo ser una mujer indígena, una esclavizada o una española a la hora de recibir educación, aun cuando todas estuvieran atravesadas por la idea de inferioridad y sujetas a tutela masculina» (2022: 55). El influjo de las diferentes corrientes del pensamiento ilustrado en la formación de las mujeres tuvo, empero, un punto importante en la reivindicación de pensadores como el dominico Benito Feijoo, quien sostuvo que «la inferioridad de las mujeres no podía continuar considerándose una cuestión biológica, sino un producto social y cultural» (ibíd.).

Las referencias ilustradas a la educación de la mujer también circularon por otros medios escritos de la época. Entre ellos, se cuentan los hallazgos realizados por Sebastián Moran (2022) en torno a dos publicaciones periódicas poco visitadas y, sin embargo, muy significativas para realizar una aproximación al tema: *Mártir o Libre* (1812) y *El Observador Americano* (1816). Este último cuestionaba la poca importancia que se le había otorgado a la educación de la mujer, pero, al mismo tiempo, dedicaba sus mayores esfuerzos a moldear el rol de género, sin poner en cuestión las desigualdades preexistentes entre hombres y mujeres. En este sentido, no puede quedar fuera del análisis la exclusión de las aulas y salones de la población afrodescendiente que habitaba el Río de la Plata, como veremos a continuación.

Lionetti reconstruye un panorama más amplio sobre los derroteros de la educación de las mujeres entre el siglo XVIII y XIX, para focalizarse en una experiencia concreta: la fundación de la Casa de Huérfanas impulsada por San Alberto (2014). Entre sus aspectos, resalta que la casa contaba con un reglamento que, entre otras prescripciones, fijaba la limpieza de sangre como requisito para poder ingresar al recinto. La limpieza de sangre, cabe recordar, fue el principal elemento sobre el cual se basó la desigualdad jurídica durante el período tardocolonial. El otro fue la «pigmentocracia», una forma de exclusión racial expresada a través de un pensamiento y de una jerarquización dérmico-fenotípica ampliamente extendida en la época y que caracterizó a la ciudad hidalga.

En 1823 surge la Sociedad de Beneficencia, un acontecimiento que puede leerse a la luz de las disputas que la reformas rivadavianas mantuvieron con las autoridades católicas en el área social, pero también como una forma de emular en territorio bonaerense las Sociétés Philanthropiques con las que Rivadavia había

entrado en contacto durante su estancia en Europa. El empoderamiento de la sociedad civil –a través de la creación de una esfera pública «moderna»– operó en oposición a los intereses de la Iglesia, que vio perder terreno e influencia sobre la vida cotidiana de la sociedad porteña. Al mismo tiempo, la creación de la Sociedad de Beneficencia empoderó el rol de las mujeres de la clase alta porteña, colocándolas al frente de una institución que alcanzaría una vasta presencia territorial a lo largo del siglo XIX. El trabajo de Di Stefano (2002) así como la tesis de Jojot (2017) contribuyen a esclarecer aspectos centrales de dicha institución.[17]

3. Crear, reformar, modernizar: derroteros de las escuelas de primeras letras

Una de las transformaciones educativas que suele resaltarse –cuando de la ilustración rioplatense se trata– remite al cambio de nombre de las escuelas de primeras letras, que pasaron de rendir pleitesía a la autoridad del Rey a denominarse *escuelas de la Patria*. Ese «quiebre» nominal esconde, sin embargo, numerosas continuidades entre ambos períodos, sobre los que conviene poner atención.[18] Más aún cuando, siguiendo a Martínez Boom, difícilmente pueda hablarse –para entonces– de una escuela «ya constituida», sino –en todo caso– «de prácticas dispersas que no tienen una concatenación necesaria» y que, por ende, «eran llevadas a cabo en diversos lugares, sin que ningún espacio en particular fuera identificado como propio para aquella práctica» (2014: 46).

En cuanto a los trabajos de factura reciente que abordan aspectos de la educación delimitados territorialmente, cabe señalar que son comparativamente pocos respecto de los elaborados para otras áreas temáticas, aunque han crecido significativamente en los últimos años. Para ilustrar este punto, es preciso mencionar que todavía no contamos con un trabajo que retome y ponga en discusión la hipótesis formulada por Amancio Alcorta a fines del siglo XIX, cuando, en su *Instrucción Secundaria*, sostuvo que la educación argentina se estructuró en torno a dos tendencias o tradiciones (una, proveniente del norte; la otra, del litoral), para poder contrastarla con nueva documentación o bien desglosarla en estudios de caso, tanto a nivel local como en clave regional.[19]

17. Entre ellas, interesa resaltar cómo la Sociedad incluyó –separándolas de las alumnas blancas– a las niñas mulatas y negras en las denominadas «escuelas de castas» (Jojot, 2017: 117). La pervivencia del racismo era la razón en la base de esta discriminación, al considerarse que, si se incorporaba a las alumnas negras, podría ahuyentarse a las niñas blancas, que con los recursos que sus padres depositaban contribuían al sostenimiento de la institución.

18. A modo de ejemplo, el reglamento redactado el 25 de mayo de 1813 por Belgrano para las cuatro escuelas del Norte (Tarija, Jujuy, Tucumán y Santiago del Estero) da continuidad a una práctica ampliamente difundida entre los educadores coloniales, al autorizar al maestro a azotar a los alumnos que incurran en «defectos graves» o de «malas consecuencias en la Juventud».

19. Alcorta sostiene que las características de la educación argentina se moldearon

Entre las novedades que pueden destacarse en este período (y que ponen de relieve los estudios de caso), una de las más importantes se observa en los trabajos enmarcados en algunas provincias, en los que se analizan asuntos ligados a la educación de corte ilustrado, como los referidos al surgimiento de las primeras formas de asociatividad que funcionaron al margen de la órbita eclesiástica en la ciudad de Salta (Quinteros, 2020) o a las reformas introducidas por las autoridades de Corrientes y Entre Ríos, con vistas a configurar nuevas ciudadanías como parte de un programa ilustrado de gobierno (Salvatto, 2021).

Entre los aciertos más importantes, se destacan los artículos reunidos en un libro coordinado por Lamelas y Rebolledo (2022), dedicado a historiar la educación en Córdoba, con un apartado sobre el período comprendido entre la colonia y la primera mitad del siglo XIX. Los artículos reunidos allí son el trabajo de Vasallo ya referido; el de Gelmi, dedicado a la educación jesuita; y el de Ayrolo y Bustamante Vismara sobre las escuelas de primeras letras en la provincia mediterránea. Precisamente, sobre la educación elemental, son conocidos los aportes de un conjunto de historiadores que –en muchos casos– se han dedicado a hurgar en los archivos en busca de fuentes que arrojaran un poco de luz sobre las dispersas experiencias ilustradas en la geografía del Río de la Plata. Así, los trabajos de Bustamante Vismara (2004a y 2004b) y Bustamante Vismara y Martínez Boom (2014) sobre el estado de situación de maestros y escuelas elementales en la campaña bonaerense pueden considerarse una obra pionera en este rubro. Entre los rasgos de las escuelas que identificó el historiador marplatense, se destacan «su inestabilidad y desarticulación, una débil presencia del Estado y la ausencia de políticas sistemáticas» (Bustamante Vismara, 2004a: 127). Entre los rasgos novedosos, se argumenta cómo a partir de 1810 se decidió elaborar un reglamento que, respondiendo a una solicitud de los preceptores, tendería a unificar los métodos de enseñanza. Entre los elementos centrales que aportarían a aquella unificación, uno de ellos era el uso de un libro de texto común para todas las escuelas.

Entre los pocos trabajos con los que contamos para comprender la situación de las escuelas de primeras letras desde una mirada que combina la perspectiva transnacional y la comparada, se destaca el de Caruso y Roldán Vera (2011) sobre la recepción del sistema Lancaster en Buenos Aires, respecto de las experiencias que, para ese mismo momento, tenían lugar en la Ciudad de México y en Caracas. Otros trabajos sobre el sistema de enseñanza mutua pusieron el acento en la

---

en dos tradiciones o corrientes: «la corriente del norte [que] tiene su origen en el Perú cruza los territorios del norte de la República, establece sus primeros fundamentos en Santiago del Estero y llega a Córdoba, centro de sus operaciones, ramificándose más tarde a Corrientes y al Paraguay. La corriente del litoral nace con los movimientos del reinado de Carlos III, al impulso de las autoridades españolas en el Río de La Plata, y se radica en Buenos Aires para influir desde aquí en las transformaciones sucesivas. La una es puramente religiosa desde sus primeras manifestaciones y, tomando por base la enseñanza de la Compañía de Jesús, fomenta sus colegios y hace de su enseñanza la enseñanza pública. La otra, aunque religiosa en su fondo por el espíritu dominante de la época, aparece cuando la Compañía de Jesús ha desaparecido y se sirve de sus despojos para fundar sus primeros establecimientos de importancia relativa» (1896: 307-308).

capacidad de aquel para superar la dispersión que caracterizó a la educación colonial (Narodowski, 2014) o bien en los manuales que se publicaron para garantizar una adecuada difusión del método de enseñanza mutuo (Newland, 1992).

Caruso y Roldán Vera abordan la implementación del método Lancaster como síntoma de al menos cuatro procesos: el surgimiento de nuevas formas y espacios de sociabilidad en el período posindependentista (ponderando cómo pesa sobre aquellos la dependencia estatal sobre la que la historiografía educativa ha insistido tanto); la presencia del método lancasteriano como expresión de un «mundo atlántico revolucionario» que conectó, estableció rutas y vías de circulación e intercambio de ideas; cómo el método era portador de una promesa –para «quebrar» la herencia hispánica no solo alcanzaba con ser ilustrado era indispensable que, además, el método a implementar estuviese imbuido de una eficiencia utilitaria que se desprendiese de otra tradición cultural–; y, finalmente, el modo en que la asociación entre los derechos electorales y el estatus de alfabetizado revestía al sistema de enseñanza mutuo de un carácter altamente político.

4. Lectura, escritura y cultura impresa: obsesión por la circulación

El *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio de Buenos Aires* (editado entre 1802 y 1807) fue uno de los proyectos de la prensa periódica que se colocó sobre el hombro la premisa ilustrada de romper el cerco y poner a circular los conocimientos. «Yo seré –expresaba su editor, Hipólito Vieytes– el órgano por donde se transmitan al común del Pueblo toda especie de conocimientos para que se proceda al fomento y cultivo de los renglones insinuados» (1928: VI). Vieytes no hacía más que expresar la centralidad que la difusión del conocimiento tenía en la batalla contra la erradicación de los «hábitos atrasados» que se expandían como la peste a lo largo y ancho de la campaña bonaerense. El editor era consciente de que tamaña empresa no podía llegar a buen puerto sin el auxilio de otros hombres de letras, siendo indispensable apelar a la ayuda de los clérigos, a quienes consideraba el anteúltimo eslabón de una cadena que comenzaba a construirse en el lejano gabinete del sabio europeo y –auguraba– terminaría impactando en los hogares de las comarcas criollas. Apelar a los clérigos para que leyesen las novedades cifradas en las páginas del *Semanario* pone de relieve un problema central de este eje: la imbricación entre cultura escrita y cultura oral, advirtiendo sobre el peso decisivo que la lectura pública de los bandos oficiales, el pregón de los serenos, pero también del rumor, la conversación en puntos de encuentro, el sermón y otros géneros de la oralidad tuvieron como fuentes de información y de formación en el contexto de las iniciativas ilustradas (cfr. Martínez Gramuglia, 2021).[20]

20. Una anécdota contada por Eugenio Balbastro, quien fuera miembro del Cabildo de 1810, ilustra la posición docente asumida por Moreno y la forma en que lo escrito y lo oral se articulaban de un modo elocuente: «Que cuanto el Dr. Moreno hacía y escribíale

Rubén Cucuzza y el equipo de la Universidad Nacional de Luján organizaron un amplio e importante programa de investigación dedicado al estudio de las prácticas de lectura y escritura, uno de cuyos ejes fueron los libros de texto y su circulación en la historia de la educación argentina. Cucuzza se dedicó al estudio de los materiales de lectura empleados en las escuelas de la Buenos Aires aldeana, entre 1776 y los años posteriores a la Revolución de Mayo. Para entonces, señala Cucuzza, eran muy pocos los que leían y menos aún los que escribían, en tanto que la escritura y la lectura eran solo accesibles a la «aristocracia blanca» (2002: 53). La predominancia de las lecciones de lectura apoyadas en el deletreo de cartillas y silabarios le imprimían a esta práctica un carácter coral y repetitivo, funcional a una lectura del catecismo que descansaba en las capacidades memorísticas de los alumnos.[21] En efecto, Braslavsky (1996) sostuvo cómo, en este período, predominó el «modelo memorizador» que tiene como objetivos la transmisión de la palabra de Dios en el texto religioso o la comunicación automática en el texto secular.

El estudio de Cucuzza describe algunos de los principales catecismos que circularon en el Río de la Plata, hasta detenerse en *El contrato social* de Jean-Jacques Rousseau, editado por Mariano Moreno, que buscó reemplazar, sin éxito, el *Catón*.[22] Las derivas de *El contrato social* como libro de lectura fueron abordadas en un trabajo reciente (Arata, 2022), en el que se analizan las vicisitudes que rodearon a aquel escrito en el Río de la Plata desde su aparición en el continente hasta su intempestivo retiro de las escuelas de Buenos Aires. Leído a contraluz de otro de los libros que buscaba cumplir funciones similares (*El Tratado de las obligaciones del hombre* al cuidado de Juan Escóiquiz), la edición de *El contrato social* expresó la configuración de dos tendencias político-pedagógicas que buscaron abrirse camino en el escenario posrevolucionario. La primera se apoyó en la exaltación de una nueva soberanía política como fuente de legitimación y en la apelación a la juventud americana y al pueblo como principales protagonistas de esas transformaciones. El «catecismo de los pueblos libres» –como lo llamó Moreno– expresaba un ideario democrático (mediado y motorizado por una radical reformulación de los lenguajes políticos de la época) que buscó –infructuosamente– reorganizar

---

encantaba y llamaba la atención, que cuanto decía en sus gacetas lo miraba con el mayor aprecio, y creía a puño cerrado: que puesto a la puerta de la calle de su casa, en los días de su publicación, y con tono serio y grave, les preguntaba:
–Paisano ¿ha leído Ud. *La Gazeta*?
–No, señor –respondía el preguntado–. Pues yo se la leeré e impondré de lo que dice, para que Ud. lo entienda. Y en efecto se la leía y explicaba como era posible, procurando propagar así sus máximas y sentimientos» (citado en Goldman, 2016: 184).

21. Sostiene Cucuzza: «al catecismo se lo recita, se lo memoriza, colectivamente, "de viva voz". Su mecanismo dialógico reclama memorizar no solo la respuesta correcta, sino, además, la pregunta correcta. Y el control de verificación del cumplimiento de la "ortodoxia" se ritualiza en un contacto cara a cara entre el iniciador y el iniciado. La escritura obra como mero soporte de la oralidad» (2002: 63).

22. También merece nombrarse el trabajo de Corbière (2000) dedicado a historiar los catecismos, en el que pueden encontrarse referencias a los catecismos del padre Astete.

la sociedad y sus lazos sociales. La otra tendencia –apostada en la lectura de *El Tratado...*– sentó las bases de un programa que, a lo largo del siglo XIX, enfatizó la inculcación de los deberes y el valor de las tradiciones heredadas de la colonia como eje de su proyecto pedagógico. Mientras la primera reivindicó la libertad del sujeto, la segunda resaltó el papel de la virtud y el orden; mientras una buscó alumbrar una tradición democrática colocando en el centro la autonomía del individuo, la otra promovió una articulación entre educación y deberes, sentando los fundamentos de una pedagogía disciplinadora en torno a las obligaciones del ciudadano.

Entre las numerosas historias que todavía resta conectar con las terminales de la historia de la educación, una de ellas es, sin dudas, la que vincula la historia de las imprentas, editores e imprenteros con la de los diversos formatos impresos que perseguían fines formativos. A falta de estudios en el área, recuperamos como un trabajo que oficia de antecedente el ensayo de Andruetto (2014) dedicado a narrar la historia de la primera imprenta de los Niños Expósitos, cuyos impresos iniciales vieron la luz en el seno de las misiones jesuíticas, cuyos imprenteros fueron los propios guaraníes y cuyas primeras obras estaban en la lengua de estos.

Otro relato, de singular importancia, es el que narra cómo el 14 de julio de 1779 el virrey dispuso la creación de una Casa de Niños Expósitos, bajo la dirección de Martín de Sarratea. Allí funcionó una imprenta que tuvo un papel destacado en la historia del libro y de otro tipo de impresos en el Río de la Plata. La imprenta se encontraba en el Colegio de San Carlos y pertenecía a los jesuitas. Cuando fueron expulsados, esta fue arrumbada en los sótanos de la universidad, de donde la sacó el virrey Juan José de Vértiz para trasladarla a Buenos Aires. En 1780, la imprenta fue embalada en trece cajones y transportada a Buenos Aires, junto con un aprendiz de imprentero, llamado Santos de Carolla. En un relato que se entrecruza con el mito, las fuentes informan que Santos fue traído junto a la imprenta como «su adición o complemento» (Ugarteche, 1929: 58).

5. Las otras formas de educar

¿Qué sucedía con la inmensa mayoría de niños y jóvenes que no podían acceder a escuelas de primeras letras y colegios? En muchos casos su destino era la mendicidad, mientras otros recibían una preparación para el mundo del trabajo, aspecto sobre el cual pesaba una mirada denostadora por considerárselo un «oficio vil». Mirada que comenzó a ser puesta en discusión con la circulación en el Río de la Plata de las lecturas ilustradas, especialmente las que acercaban los textos de Jovellanos y Campomanes. Así, la formación de los aprendices de oficios mecánicos fue –paulatinamente– abriéndose como un espacio de formación y uno de los caminos posibles para el tránsito hacia la vida adulta.

Han sido escasos los trabajos que han problematizado la relación educación-trabajo durante el período virreinal (Arata, 2010, 2016a y 2016b). En ellos se ha postulado que, en su formación, el artesanado debe entenderse como un sujeto colectivo, constituido por relaciones pedagógicas y laborales mutuamente imbricadas, y al saber artesanal como un tipo específico y complejo de conoci-

miento, formado en una tradición y transmitido celosamente de generación en generación. Así como el saber letrado tuvo sede en las ciudades, los talleres de herreros, sastres, orfebres y zapateros, entre otros, también se asentaron allí, llevando consigo los secretos de las técnicas y los saberes propios de sus oficios. Bajo su cuidado, un gran número de niños y jóvenes de diversas procedencias se incorporaron al trabajo en el taller, vinculados a un contrato laboral y pedagógico cuyo objetivo final consistía en transformarlos en maestros artesanos.

No por no gestarse en una institución formal la formación de los artesanos carecía de reglas y marcos regulatorios. Colocar un niño bajo la tutela de un artesano estuvo regulado por disposiciones que variaban según las tradiciones a las que adscribían las organizaciones gremiales (de relativo peso en el Río de la Plata, si se las compara con la ascendencia que tenían en los Virreinatos del Alto Perú y de Nueva España, por ejemplo). La modalidad predominante en el Virreinato el Río de la Plata establecía que el vínculo celebrado entre un artesano y un aprendiz era un contrato privado entre partes, permitiendo acuerdos más flexibles sobre los asuntos que concernían a la formación. Muchos de esos contratos se encuentran en la División Colonia del Archivo General de la Nación (AGN), recogidos en los registros notariales (entre 1776 y 1810 se confeccionaron seis registros notariales integrados por un total de aproximadamente 160 volúmenes). Los aspectos fundamentales que requerían un acuerdo previo eran: el tiempo de formación, la provisión de la vivienda, el vestido y la alimentación del aprendiz, los cuidados en caso de que éste enfermase y una definición sobre quién sería el responsable de encontrar al niño si huía del hogar del maestro. Pero, sobre todo, debía velarse por que los futuros aprendices no llegaran «a convertirse en meros criados, sin la utilidad de aprender para mantenerse por sí» (citado en Orgaz, 1918: 494).

La creación de las academias de náutica y dibujo impulsadas por Belgrano y el padre Castañeda son indicativas del interés que despertó la formación profesional entre fines del siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XIX. En el mismo registro podría colocarse la academia de matemáticas, entre cuyas figuras se destacó el profesor francés Josef Sourrière de Souillac, responsable de abrir la primera escuela de esa naturaleza de Buenos Aires (Gentinetta, 2013).

La concepción y el enfoque que estas nuevas instituciones educativas imprimieron a la formación artesanal trajeron aparejados nuevos debates sobre el carácter de los saberes del oficio. El caso de la escuela de dibujo es paradigmático, puesto que en ella se ponderó, por primera vez, el valor del dibujo como el requisito técnico que estaba en la base de todos los oficios mecánicos y, por lo tanto, resultaba imprescindible su enseñanza. En el caso de la academia de náutica, el eje del debate que mantuvieron las autoridades que la precedieron giró en torno al peso que debía tener la enseñanza de saberes teóricos en una institución que buscaba, originalmente, la formación de capacidades prácticas para navegar el Río de la Plata.

La formación para el mundo del trabajo que reseñamos brevemente nutrió, sin dudas, las polémicas y el interés de los letrados ilustrados. Algunos de los elementos que alimentaron aquellas controversias fueron la posición que los sujetos intervinientes –individuales y colectivos– adoptaron frente al papel de las corporaciones gremiales existentes (Saavedra); el peso de los códigos de nobleza y su consecuencia más palpable, la «sociedad del ocio» (Vieytes); la importancia

de ejercer una mayor intervención «estatal» que favoreciera el desarrollo de los saberes del oficio y el fomento del trabajo productivo (Belgrano). Uno de los máximos exponentes en el Río de la Plata preocupado por esta cuestión fue Manuel Belgrano. En la pedagogía –sabemos– hay fundamentos y hay obsesiones. La de Belgrano fue la formación de hombres industriosos (un arco de sujetos que abarcaba desde la educación del artesano a la del labrador, y desde la preparación de la hilandera a la formación del navegante). En ese sentido, y para abonar el tema, concluyamos sosteniendo que su gran mérito consistió en haber militado la revalorización de la formación manual en una sociedad que había aprendido a mirarla con execrable desprecio.

6. Entre el letrado colonial y el pensador ilustrado

El último punto de este recorrido se demorará en el complejo pasaje entre la figura del letrado colonial y la del pensador ilustrado. En tanto las ideas en América tuvieron uno de sus principales núcleos de irradiación en torno a las ciudades, las figuras que aquí mencionaremos difícilmente puedan ser pensadas prescindiendo de dos trabajos fundamentales sobre el tema: *La Ciudad Letrada* de Rama (1984) y *Latinoamérica, las ciudades y las ideas* de Romero (1976). El primero elaboró una categoría que contribuyó a entender las dinámicas culturales propias de la sociedad colonial latinoamericana tanto como los procesos independentistas y el advenimiento de las ideas y prácticas modernizantes (cfr. Parra Tiana, 2021), mientras que el segundo postuló las nociones de «ciudad hidalga» y «ciudad criolla» para dar cuenta de dinámicas culturales específicas que se configuraron a partir de las posibilidades que ofrecían la ciudad y sus espacios de sociabilidad. El pasaje de lo letrado como práctica celosamente custodiada y reservada para unos pocos (entre otros, el Santo Oficio) al afán por poner en circulación el conocimiento –verdadero *leitmotiv* detrás de cada iniciativa que abrazó la causa ilustrada– es tal vez uno de los procesos que mayor impacto tendría en la formación de una nueva mentalidad, aquello que Luis Villoro llamó «una nueva figura del mundo» (2010).

Ese pasaje no se produce de la noche para la mañana ni separa tajantemente una y otra forma del trabajo intelectual. Por el contrario, es un proceso sinuoso que atraviesa las vidas de quienes fueron –durante la etapa colonial– funcionarios ejemplares de la Corona y que luego transitaron –en acuerdo u oposición, con estilos e intensidades disímiles– las causas de la revolución.

El primero de ellos, por el peso y gravitación que tuvo en pensar la educación en clave ilustrada, es el obispo de San Alberto. Los trabajos que han vuelto su atención sobre su obra educativa emplearon el género biográfico para realzar la figura del obispo en un escenario cultural empobrecido. En un ensayo biográfico, Joaquín V. González retrató al obispo como forjador de «la escuela útil de la clase popular», ubicándolo en el panteón de los reformadores del período colonial. Para González, la trayectoria del obispo tenía que ser leída a contraluz de una época en la que las acciones educativas habían sido escasas y la tarea intelectual, «decadente». El ensayo de González repasa las cartas pastorales de

San Alberto, enumerando las dificultades que debió enfrentar en su tarea apostólica. En un pasaje que hacía las veces de diagnóstico, González resaltaba los tres grandes obstáculos identificados por el obispo para la difusión de la cultura y la educación: en primer lugar, la falta de preceptores; en segundo lugar –si se los hallase–, la escasez de recursos para pagarles por su tarea; y finalmente, la extensión del territorio, que volvía extremadamente dificultoso fundar establecimientos cercanos a la residencia de los niños que debían asistir a las escuelas de primeras letras.

Con todo, el estudio biográfico más importante estuvo a cargo de Gato Castaño (1994), quien ubica el centro de la obra educativa de San Alberto en la Audiencia de Charcas, relativizando las experiencias de Córdoba, aunque sin desconocerlas. El esfuerzo por documentar la vida de San Alberto a través de un vasto trabajo de archivo le otorga a la obra un valor excepcional. Sin embargo, el escrito está poblado de altas dosis de imágenes arquetípicas, propias de una biografía de destino. Se presenta a San Alberto como un obispo que se dirigió hacia el Virreinato «contagiado de esa inquietud de redimir al hombre a través de la cultura», como alguien consciente de que «todo educador, y el sacerdote intrínsecamente lo es, ha de ser un buen modelo», cuyo accionar fue de «una tenacidad y continuidad extraordinarias»; para concluir afirmando que «Su mismo deseo de una educación más utilitaria, más práctica, [fue el] anticipo de nuestras escuelas profesionales» (ibíd.: 346).

Entre quienes se formaron en una cultura barroca para luego impugnarla y dar paso a la institucionalización de una cultura de corte ilustrado, la figura de Maziel es verdaderamente relevante. Su trayectoria fue abordada por Juan Probst y editada por el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras en 1946, en el que sea acaso uno de los primeros libros dedicados a la historia de un letrado colonial con resonancias en el ámbito pedagógico. El libro de Probst tiene numerosos puntos altos: un importante trabajo de archivo,[23] haciendo del voluminoso trabajo una obra de gran valor por su sistematización de fuentes y una vía única para acceder a una trayectoria intelectual que, entre otras, fue responsable de elaborar el primer proyecto de creación de una universidad en el Río de la Plata en el que se preveía «la introducción de la ciencia experimental y de los estudios de jurisprudencia civil, matemática y medicina, así como el establecimiento de un seminario para indios nobles y principales» (Goldman, 2022: 9).

La trayectoria formativa de Maziel es clave para componer el mapa de las propuestas de formación disponibles en la época: el sacerdote nacido en la ciudad de Santa Fe realizó sus estudios de teología en Córdoba. Luego continuó estudios en la Universidad de San Felipe en Santiago de Chile, regida por las constituciones de la Universidad de San Marcos de Lima. Lo interesante de ese pasaje es cómo

23. El erudito trabajo de archivo que subtiende este texto fue realizado por Josefa Sabor, por entonces asistente del Instituto de Didáctica y más tarde una destacada referencia del campo de la bibliotecología argentina. Sabor fue designada por el propio director del Instituto –Juan Cassani– para asistir a Probst, quien «agradece», en la introducción del libro dedicado a Maziel, su «inteligente y concienzuda labor en los archivos de Buenos Aires y La Plata» (Probst, 1946: 8).

Maziel experimentó y dio cuenta de una sensibilidad ilustrada que fue la que –más tarde– plasmaría al elaborar los primeros planes de estudio para la UBA, «recomendando –entre otros– un lugar de mayor preferencia para el derecho patrio sobre el derecho canónico» (Probst, 1946: 54). Su estancia en ambas instituciones pone de relieve las culturas académicas en fricción que atraviesan la biografía de Maziel y de otras figuras de la época, como Mariano Moreno.[24]

24. Para caracterizar este notable contraste en las experiencias formativas que tuvo Maziel en una y otra universidad, tomamos como elemento las instancias de graduación que nos hablan de la relación entre conocimiento y culturas universitarias. El ritual de graduación en la universidad mediterránea es una verdadera oda al barroco. Probst la reconstruye del siguiente modo:
«El primero de ellos era la llamada Tentativa. Había que defender en ese examen dos conclusiones de cada una de las tres partes de Santo Tomás, una de teología positiva, otra de moral y otra de filosofía, para obtener el grado de licenciado. Seguían las cuatro *Parthenias*, dedicadas a la Virgen, que duraban tres horas cada una y versaban sobre nueve conclusiones, y finalmente la *Ignatiana*, el acto principal.
«Tres días antes se celebraba "una misa rezada del Espíritu Santo" en la capilla de la universidad, estando el libro de los puntos, o sea el *Liber Sententarium* de Pedro Lombardo, sobre el altar. Abierto el libro en tres partes por el cancelario, el examinado elegía el texto para su lección, la que debía referir al correspondiente artículo de Santo Tomás. El acto mismo se desarrollaba de este modo: primero leía el examinado su lección desde la cátedra durante una hora entera; después, sentado en una silla delante de aquella, defendía la tesis durante dos horas por la mañana y dos por la tarde. Antes de recibir la aprobación de la mesa examinadora, debía jurar, sostener la inmaculada concepción y prometer asistir a las funciones de la universidad. Se exigía también que el doctorando estuviese "ordenado de Orden Sacro".
«La tarde anterior a la ceremonia del grado, se realizaba el paseo, a caballo, del futuro doctor. Se ponía en su casa el estandarte de la universidad que de un lado llevaba las armas de la misma y del otro un tafetán con los del doctorando. Sobre la puerta se colocaba, con un dosel, otro escudo en un bastidor. Todos los maestros y doctores buscaban el candidato en su casa, y se iniciaba el paseo, al que se invitaba también al cabildo secular y a los principales vecinos. [...]
«Al día siguiente se tenía preparado un tablado en la iglesia de la Compañía, para los asientos de los doctores y maestros. En medio, en lo alto, estaban las armas Reales, a la derecha la del obispo o los del que, en su nombre, diera el grado, a la izquierda las de la universidad, y más abajo las del graduando.
«Con el mismo acompañamiento de la víspera iba el futuro doctor al lugar de la ceremonia, y sentados todos según su antigüedad, subía el padrino a la cátedra y proponía una cuestión en breves y elegantes palabras latinas. Entonces, su ahijado, arrimado a la mesa y de pie, la disputaba hasta que el rector le ordenaba callar. Entonces subía a la cátedra el doctor que tenía que "dar el vejamen" que duraba media hora, y cuyo texto estaba sometido a la censura previa del rector. [...] Acabado el vejamen, el padrino conducía a su ahijado delante del que debía dar el grado, y lo pedía con una breve alocución latina. El graduante respondía con otra breve oración en honor del futuro doctor. Luego este se hincaba de rodillas ante aquel y juraba sobre los evangelios defender la inmaculada concepción, obedecer a la Iglesia católica y a su cabeza, el pontífice romano, y colaborar en los actos de la universidad.
«Tomado el juramento, se traía el bonete con la borla en una fuente y se le daba el grado *authoritate pontificali et regia*» (Probst, 1946: 44-47).
A diferencia de la Universidad de Córdoba, en la Universidad Real de San Felipe, el ritual de graduación se inscribía claramente en otro paradigma (en efecto, la preponderancia que tenía allí el derecho romano sería recuperada y puesta en valor por Maziel a la hora de sentar las bases de la universidad porteña). La graduación: «La ceremonia era sencilla. El doctor que daba el grado subía a la Cátedra, con su borla e insignias, y

Aunque no podemos extendernos más sobre esta fascinante figura, vale decir que el «peso» de estos letrados no solo recae en las ideas que pusieron a circular; también –por mencionar un aspecto central– en las bibliotecas que habían conformado. Por caso, la de Maziel fue considerada una de las más importantes de la Buenos Aires virreinal y un objeto de estudio ineludible para comprender la formación de sus ideas.[25]

La figura del Deán Funes no le fue en saga, aunque su rasgo principal es otro: el tono adoptado por el autor de la *Oración fúnebre a Carlos III* fue la moderación. En 1780 regresó a su Córdoba natal acompañando al nuevo obispo José Antonio de San Alberto, tras haber completado sus estudios en la Universidad de Alcalá de Henares (en primer término, lo había hecho en Córdoba, al igual que Maziel). Sabemos que se adhiere tempranamente al movimiento de mayo de 1810, que determinaría su traslado a Buenos Aires como diputado en representación de Córdoba, incorporándose a la Junta Grande. Para entonces, sostiene Martínez Gramuglia, «la biografía del deán se confunde con la historia de la Revolución y la dificultosa creación de un nuevo orden político» (2021: 141).

A diferencia de San Alberto, más preocupado por pastorear las almas de su diócesis apelando a un lenguaje «llano» y vehiculizado a través de sus cartas pastorales, Funes cultivó un perfil docente centrado en «enunciar definiciones y encadenar razonamientos con el total aplomo otorgado por una autoridad previamente instituida» (ibíd.: 142), lanzando –en reiteradas oportunidades– una mirada crítica sobre «las estériles abstracciones de la (enseñanza) escolástica» (citado en Halperin Donghi, 2013b: 196). Tan relevante como el aporte de Maziel a favor de la fallida creación de la UBA (que no por fallida es menos significativa para el estudio de las ideas pedagógicas ilustradas) es el del Plan de estudios para la Universidad Mayor de Córdoba, elaborado por Funes, al que hace referencia Halperin Donghi (2013b) en su estudio sobre la trayectoria del deán.

Muy diferente es la valoración que podríamos hacer del padre Castañeda, quien adoptó un tono altisonante y urgido en sus numerosas intervenciones. La figura de Castañeda fue abordada en una serie de trabajos (Furlong, 1994; Auza, 2001 y Herrero, 2020) que iluminan importantes aspectos de su obra, donde la dimensión educativa tiene un gran protagonismo. Sin dudas, Castañeda ejerce el periodismo como casi nadie en su época, estimándose que sus escritos alcanzarían las 5.000 páginas. Aunque enseñó filosofía en la Universidad de Córdoba, el lenguaje al que apelará para comunicar sus ideas

---

el bachaleurando, destocado, le pedía, con una breve oración, el grado. El doctor se lo confería, pronunciando la fórmula de rigor, y bajaba de la Cátedra. Luego subía a ella el graduado y comenzaba "a poner el caso a un texto". Finalmente daba las gracias, con lo que terminaba el acto (ibíd.: 55)».

25. Al respecto, su biógrafo afirma: «revisando los casi 400 títulos del inventario de la biblioteca, su variedad extraordinaria demuestra un deseo de saber, un afán de enterarse de los progresos del espíritu humano en los terrenos más heterogéneos, característico de la edad de las luces. Maziel parece, pues, como su auténtico hijo, aunque su predilección por la historia, típica de las postrimerías del siglo XVIII, y síntoma del advenimiento del romanticismo, ya le hace superar su época» (Probst, 1946: 167).

está dirigido a un público mucho más amplio que el universitario y recurrió a la figura de la matrona para hacerlas saber.[26] Para decirlo de otro modo, Castañeda encarnó –como pocos– el mandato ilustrado que reza que el mejor conocimiento es el que circula.

Los contratiempos agitaban la prédica educativa de Castañeda, para quien los objetivos de la empresa educativa ilustrada solo serían posibles si la educación no lograba propagarse con celeridad, dejando a Buenos Aires cautiva «mientras fuese ignorante». El franciscano –señala Herrero– «confía en el poder transformador de la educación», aunque su prédica cayó «como un torrente sobre una sociedad que mira con indiferencia» (2020: 76). Castañeda abrazaba una causa: la de transformar la fisonomía de la ciudad haciendo de cada casa una escuela, de cada vecino un maestro y de cada maestro un sabio. Tal era su convicción ilustrada. Incluso en su destierro mantuvo su compromiso con el desarrollo de las artes mecánicas, otro de los tópicos al que nos referimos con anterioridad. Desde Rincón de Santa Fe, en 1825, escribía que «las artes mecánicas también se enseñan en mi escuela: a cuyo efecto tengo ya en ejercicio una carpintería, una herrería, una relojería y una escuela de pintura» (citado en Saldías, 1907: 225).

Algo distinto es el caso de Belgrano y Mariano Moreno, cuyos derroteros conocemos mejor y a los que ya nos hemos referido superficialmente. Algunos de sus textos suelen incluirse en los programas de cátedra y sus ideas ser evocadas en la narrativa historiográfica como elementos fundantes de una «pedagogía nacional». Y, sin embargo, resulta imprescindible recuperar los importantes matices que, registrados en los archivos, ponen en tensión las imágenes arquetípicas de dos protagonistas que debieron navegar un proceso mucho más complejo del que una versión escolar y simplificadora suele ofrecer.

Tomemos como caso la figura de Belgrano. Animado por una convicción de corte ilustrado, anota: «Yo emprendo escribir mi vida pública [...] con el objeto de que sea útil a mis paisanos» (Belgrano, 2003: 1). Así inicia su autobiografía, revelando un pensamiento que reclama para sí un modo específico de ser ilustrado, siendo útil a la sociedad. Gagliano señala que ahí anida –precisamente– la semilla por germinar del proyecto belgraniano, su verdadero fundamento: la capacidad de hacer del bienestar material el bienestar común y de fundar, a través de ese proceso, otro imaginario de lo público (Belgrano: 2011). Impulsor de los primeros proyectos vinculados a la educación para el trabajo, el general del Ejército del Norte no titubeó en donar la recompensa con la que la Junta de Gobierno reconoció su desempeño en el campo de batalla para construir cuatro escuelas de primeras letras. Como tampoco dudó en incorporar en el reglamento que las regirían los castigos corporales como recurso disciplinario válido. Aquellas cuatro escuelas que tendrán un destino sinuoso en la historia escolar de nuestro país

26. La apelación a la figura de la matrona puede considerarse «un enfoque cívico y social» en la medida en la que Castañeda consideraba «que ha llegado la hora de que las mujeres intervengan en la vida pública en razón del altruismo, buen sentido y criterio con que juzgan los sucesos. Su periodismo implica la irrupción de la mujer bien asentada y con familia opinando por su intermedio sobre las cuestiones públicas y religiosas» (Auza, 2001: 25).

eran hijas de un gesto ilustrado que depositaba en ellas la expectativa de formar las futuras generaciones de ciudadanos, al mismo tiempo que mantenía prácticamente inalterable uno de los recursos característicos de la educación colonial: los castigos corporales. Lejos de impugnar la figura del extraordinario Belgrano, esta modesta anécdota quiere poner de relieve la necesidad de dimensionar el espesor intelectual de quienes –adoptando fundamentos ilustrados– no alcanzaban a sacudirse las prácticas instituidas y los recursos por ellos conocidos y valorados como eficientes a la hora de enseñar.

AMBROSIO MILLICAY Y LA EDUCACIÓN DEL SOBERANO

El balance que ofrecimos hasta aquí resultaría aún más incompleto si no hiciéramos, antes de concluir, una última advertencia en torno a las claves de lectura sobre este período.

El legado más prístino del ideario pedagógico ilustrado suele asociarse a una sentencia –«educar al soberano»– que fue «movilizada» en diferentes coyunturas y encrucijadas del siglo XIX y del XX para ensalzar un programa educativo, advertir sobre sus desvíos o embestir a un adversario. La historia de la educación guardó particular simpatía por aquella expresión, reivindicada en no pocas disputas político-pedagógicas contemporáneas. Frente al avance deshumanizante del mercado, el papel cada vez más amenazador de los algoritmos o el ataque continuo a las instituciones democráticas, apelar a la educación del soberano permite reinscribirnos en una tradición centrada en la formación de la razón autónoma e insuflarnos de un espíritu crítico indispensable para el desenvolvimiento de la humanidad (o al menos eso nos gusta creer).

«Educar al soberano» es el apotegma del ideario ilustrado pero, al mismo tiempo, puede ser uno de sus principales obstáculos epistemológicos (si lo que se busca –claro– es dar cuenta de la trama de ideas, prácticas e instituciones que movilizó el proyecto ilustrado, especialmente en las colonias americanas). El problema sobreviene cuando se implementa –a modo de consigna– la mentada expresión para referirse a las tramas culturales y filosóficas que conformaron el ideario de la Ilustración. Fue Weinberg quien postuló con claridad el impacto del discurso ilustrado en el Río de la Plata. A partir de ese momento –sostuvo– se generó una transformación pedagógica condensada en el pasaje de la educación del súbdito a la educación del soberano. La explicación es tan atractiva (y parcialmente cierta) como problemática, en la medida en que dificulta, entre otros asuntos, la comprensión de lo que Mignolo denominó «el lado oscuro de la modernidad» (1995). La perspectiva que ofrece la colonialidad del poder abre una línea que apenas comienza a ser explorada en la historia de la educación para explicar cómo el discurso ilustrado construyó un sujeto pedagógico que articuló –en clave de continuidad– la subalternidad colonial y la subalternidad nacional de importantes sectores de la sociedad (Greive Veiga, 2022). Los procesos de inferiorización sociorracial son, para decirlo claramente, una de las marcas constitutivas de la modernidad en América Latina y un aspecto que pone en entredicho cualquier noción de soberanía. Otro tanto podría decirse sobre el acceso de

las mujeres a la educación y la cultura. La región que incorporaba el Virreinato del Río de la Plata y que luego se configuró bajo la denominación de Provincias Unidas del Río de la Plata no sería una excepción a esa marca, más bien todo lo contrario. Los veinticinco azotes que recibió el mulato Ambrosio Millicay por comprobarse que sabía leer y escribir (debidamente registrado en las actas del Cabildo de Catamarca, pues no se trataba de un hecho que avergonzara a la sociedad de entonces, sino de un acto de escarmiento debidamente institucionalizado) dan testimonio «del fuerte arraigo del prejuicio racista» (Puiggrós, 2003) que persistía en las sociedades posindependentistas.

La misma extensión del término debería pensarse en otros planos de la educación colonial. En el de la cultura escrita, por ejemplo, serviría para entender cómo la vehemencia con la que Mariano Moreno reivindicó la importancia de imprimir *El contrato social* para que fuese leído en las escuelas de la Patria chocó contra la voluntad de los miembros del Cabildo, quienes postulaban como inadecuado el libro de Rousseau. Además, promovían en su remplazo una edición de *El tratado de las obligaciones del hombre*, libro traducido por Juan Escóiquiz, quien fuera paje de Carlos III y preceptor de Fernando VII. El alcance en la circulación y la pervivencia de *El tratado…* –al menos a lo largo de tres décadas– como el libro que, mayoritariamente, se utilizaría para educar a los jóvenes en el Río de la Plata sirve también para relativizar la pregnancia que tuvo en comienzos del siglo XIX la premisa de educar al soberano.

La primera tarea es, por tanto, desmarcar como centro de gravedad del pensamiento educativo ilustrado el mencionado epítome, para reinscribirlo en la trama de un texto veteado que tiene sus orígenes en el contexto de las reformas borbónicas. Es imprescindible volver a recordar que los discursos ilustrados en el Río de la Plata surgieron y se difundieron bajo el impulso del absolutismo monárquico. «El pensamiento ilustrado no surge bruscamente, en la forma antimetropolitana (es decir, opuesta a la monarquía) y librepensadora que adquirirá en vísperas de la independencia» (Chiaramonte, 1979: XVI). De allí que lo que lo que la Ilustración instala es un campo de fricción entre ideas que abrazaron «la seducción del espíritu del siglo» al mismo tiempo que reafirmaron «su adhesión a los dogmas de la Iglesia y su fidelidad a la doctrina del origen divino del poder real» (Chiaramonte, 2013: 106). Así, entre los difusores de las ideas ilustradas en América encontramos férreos defensores de la monarquía y las jerarquías eclesiales junto a funcionarios que promovían la renovación de las prácticas culturales y educativas o cuestionaban aspectos del orden colonial.

Así como hay que reinscribir la tradición ilustrada en la trama colonial, hay que saltar el río y sumergirse en el océano para estudiar el desarrollo de la Ilustración rioplatense previo a la independencia, comprendiendo sus nexos con las dinámicas que tienen lugar en España. La Ilustración rioplatense fue representada como un fenómeno marcado por tres atributos muy fuertes: su carácter metropolitano, su impronta disruptiva y su dimensión letrada. Estos atributos se condensan en algunos personajes y proyectos educativos de la época: Mariano Moreno podría ser quien mejor sintetice en su propia figura esos elementos. Complementariamente, el motivo por el cual la Ilustración suele asociarse con estos elementos es de orden funcional: frente al período colonial (caracterizado como estamental,

dominado por las ideas religiosas e inalterablemente conservador), el movimiento ilustrado suele representarse como un discurso que abrió las puertas a ideas transformadoras, a la razón y al cuestionamiento a los viejos privilegios. Creemos que estas son algunas de las ideas a poner en remojo, en un ejercicio que permite restituirles a nuestras interpretaciones del pasado una mayor densidad histórica y una nueva fuente de la que broten interrogantes y debates.

REFERENCIAS

Acree, W.

2013 *La lectura cotidiana. Cultura impresa e identidad colectiva en el Río de la Plata, 1780-1910*, Buenos Aires, Prometeo.

Alcorta, A.

1896 *La instrucción secundaria*, Buenos Aires, Félix Lajouane editor.

Andruetto, M.T.

2014 *La lectura, otra revolución*, México, Fondo de Cultura Económica.

Arata, N.

2010 *La enseñanza de oficios mecánicos durante el Virreinato del Río de la Plata (1776-1810)*, Buenos Aires, Flacso. Disponible en: <www.academia.edu/41713433/La_ense%C3%B1anza_de_oficios_mec%C3%A1nicos_durante_el_Virreinato_del_R%C3%ADo_de_la_Plata> [consulta: 15 de septiembre de 2023].

2012 *La formación del artesano porteño: ideas, sujetos y saberes (1776-1820)*, tesis doctoral, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2016a «Saberes del oficio. Notas para una historia argentina de la educación. El trabajo y el desarrollo social», en *Aulas y andamios*, año 9, nº 23, Buenos Aires, Fundación Uocra.

2016b «Las primeras iniciativas de educación profesional», en *Aulas y andamios*, año 9, nº 24, Buenos Aires, Fundación Uocra.

2020 «El factor Belgrano. Una pedagogía para pensar un país en formación», en *Anales de la Educación Común*, vol. 1 nos 1-2, La Plata, pp. 54-64. Disponible en: <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/23/559> [consulta: 15 de septiembre de 2023].

2022 «Orígenes del proyecto democrático radicalizado en el Río de la Plata: Mariano Moreno y la impresión de *El contrato social*», en Galak, E.; Abramowski, A.; Frechtel, I. y Assaneo, A. (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-SAIEHE.

Auza, N.T.

2001 «Estudio preliminar», en Castañeda, F. de P., *Doña María Retazos*, Buenos Aires, Taurus.

Batticuore, G.

2016 «La lectora de periódicos», en *Cuadernos de literatura*, vol. XX, nº 40, pp. 491-510.

Belgrano, M.

2011 *Escritos sobre educación. Selección de textos*, presentación de Rafael S. Gagliano, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Benito Moya, S.

2013 «Centralización, regalismo y pensamiento ilustrado. La reforma universitaria borbónica en Córdoba», en Saur, D. y Servetto, A. (coords.), *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*, tomo I, Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Bottarini, R.

2010 «La escuela y el premio. El programa ilustrado de Manuel Belgrano: medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria, proteger el comercio en un país agricultor (1796)», en *Historia de la educación*, vol. 29, Universidad de Salamanca.

Braslavsky, B.

1996 «Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?», trabajo presentado en el Congreso Internacional de Educación, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, 24 al 26 de julio de 1996. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n4/18_04_Braslavsky.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2023].

Buchbinder, P.

2005 *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Bustamante Vismara, J.

2000 «La escuela rural. Del Catón al arado», en Mayo, C, (ed.), *Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1770-1870)*, Buenos Aires, Biblos.

2004a *Escuelas de primeras letras en la campaña bonaerense*, tesis de maestría, Universidad Di Tella.

2004b «Contando escuelas del temprano siglo XIX», en Ayrolo, V. y Wibaux, M. (eds.), *Experiencias de archivo. Cuadernos de trabajo del CEHis* nº 2, Centro de Estudios Históricos-Departamento de Historia, Mar del Plata, UNMdP.

Bustamante Vismara, J. y Martínez Boom, A. (comps.)

2014 *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*, Buenos Aires, Prometeo.

Caruso, M.

2015 «Virtudes de la dispersión, desafíos del archivo», en Arata, N. y Ayuso, L. (eds.), *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Caruso, M. y Roldán Vera, E.

2011 «El impacto de las nuevas sociabilidades: Sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial», en *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 11, nº 2, mayo-agosto, Maringá, Sociedade Brasileira de História da Educação, pp. 15-52.

Cháneton, A.

1936 *La instrucción primaria en la época colonial*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

Chiaramonte, J.C.

1979 «Prólogo», en íd., *Pensamiento de la Ilustración. Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.

2013 *La Ilustración en el Río de la Plata. Cultura eclesiástica y cultura laica durante el Virreinato*, Buenos Aires, Sudamericana.

Corbière, E.

2000 *Los catecismos que leyeron nuestros padres. Ideología e imaginario popular en el siglo XX*, Buenos Aires, Sudamericana.

Crespo, H.

2013 «Un pasado disputado. Origen, tradición e identidad en la historiografía de la Universidad de Córdoba», en Saur, D. y Servetto, A. (coords.), *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*, tomo I, Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Cucuzza, R.

1999 «Ruptura hegemónica, ruptura pedagógica. Catecismos o contrato social durante el predominio jacobino en la Primera Junta de Buenos Aires (1810)», en Ascolani, A. (comp.), *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca.

2002 «Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana», en Cucuzza, R. (dir.) y Pineau, P. (codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a* La razón de mi vida, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Di Stefano, R.

2002 «Orígenes del movimiento asociativo: de las cofradías al auge mutualista», en Di Stefano, R.; Sabato, H.; Romero, L.A. y Moreno, J.L., *De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil. Historia de la iniciativa asociativa en Argentina. 1776-1990*, Buenos Aires, Edilab.

Di Stefano, R. y Zanatta, L.

2009 *Historia de la Iglesia argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires, Sudamericana.

Entin, G. (ed.)

2018 *Rousseau en Iberoamérica: lecturas e interpretaciones entre Monarquía y Revolución*, Buenos Aires, SB editorial.

Furlong, G.

1940 *La tradición de la escuela primaria en la Argentina. Cuadernos de estudios*, vol. col. *La enseñanza nacional*, Buenos Aires.

1944 *Historia del Colegio del Salvador y de sus tradiciones culturales y espirituales en la Ciudad de Buenos Aires, 1617-1943*, Buenos Aires, JHS.

1994 *Fray Francisco de Paula Castañeda. Un testigo de la naciente patria argentina. 1810-1830*, San Antonio de Padua, Castañeda.

Gallo, K.

2021 «Reformismo tardo-ilustrado y utilitario: La “feliz experiencia” y su dimensión europea, 1776-1824», en *Trabajos y comunicaciones*, nº 54, e150. Disponible en: <www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12809/pr.12809.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2023].

García Montaño, C.

2019 *Vida cotidiana en tres instituciones educativas cordobesas: Convictorio de Montserrat, Seminario Conciliar de Loreto y casa de Niñas Huérfanas (1767-1807)*, Córdoba, Universidad Católica de Córdoba.

Gato Castaño, P.

1994 *La educación en el Virreinato del Río de la Plata. Acción de José Antonio de San Alberto en la Audiencia de Charcas, 1768-1810*, Zaragoza, Diputación General de Aragón.

Gelmi, E.

2022 «La empresa jesuita: entre la tierra y el cielo», en Lamelas, G. y Rebolledo, E. (coords.), *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar*, Buenos Aires, Clacso-Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Gentinetta, M.

2013 «Sourrière de Souillac, un matemático ilustrado en el Río de la Plata. Su trayectoria y aportes a la Monarquía Borbónica a fines del siglo XVIII», en *Anuario digital. Revista de historia*, nº 4, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Goldman, N.

2016 *Mariano Moreno. De reformista a insurgente*, Buenos Aires, Edhasa.

2021 «La Universidad de Buenos Aires desde su creación hasta su nacionalización», en Goldman, N. (coord.), *Historia de la Universidad de Buenos Aires (1821-1880)*, tomo I, Buenos Aires, Eudeba.

Greive Veiga, C.

2022 *Subalternidade e opressão sociorracial: Questões para a historiografia da educação latino-americana*, San Pablo, Editora Unesp.

Gutiérrez, J.M.

1998 *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires. 1868*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Halperin Donghi, T.

1985 *Tradición política española e ideología revolucionaria de Mayo*, Buenos Aires, CEAL.

1994 *Revolución y guerra. Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

2013a *Letrados y pensadores. El perfilamiento del intelectual hispanoamericano en el siglo XIX*, Buenos Aires, Emecé.

2013b «El tránsito de letrado colonial a sabio ilustrado en el testimonio del “Plan de estudios para la Universidad Mayor de Córdoba” del deán y doctor Gregorio Funes

(1813)», en Saur, D. y Servetto, A. (coords.), *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*, tomo I, Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Herrero, F.

2020 *El fraile Castañeda. ¿El «trompeta de la discordia»? Intervenciones públicas, de Mayo a Rosas*, Buenos Aires, Prometeo.

Johnson, L.

2013 *Los talleres de la revolución: la Buenos Aires plebeya y el mundo del Atlántico, 1776-1810*, Buenos Aires, Prometeo.

Jojot, C.

2017 *La Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires. Conversaciones, administración y tutela en los años fundacionales. 1823-1835*, tesis de maestría, Universidad de San Andrés. Disponible en: <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/16649/1/%5bP%5d%-5bW%5d%20T.M.%20His.%20Jojot%2c%20Mar%c3%ada%20Cristina.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2023].

Lamelas, G., y Rebolledo, E. (coords.)

2022 *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar*, Buenos Aires, Clacso-Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Lionetti, L.

2014 «“Instruir a las niñas para salvarlas de la indigencia que aflige su cuerpo y la ignorancia que llena su espíritu”. La experiencia de la Casa de Niñas Huérfanas Nobles: Córdoba en el siglo XVIII», en *Historia de la educación-Anuario*, nº 15, vol. 1, Buenos Aires, pp. 99-117.

2016 «La instrucción de las niñas en el escenario de la sociedad colonial del siglo XVIII. Diálogo entre las fuentes educativas y las judiciales», en Vassallo, J.; de Paz Trueba, Y. y Caldo, P. (coords.), *Género y documentación. Relecturas sobre fuentes y archivos*, Córdoba, Brujas, pp. 97-125.

Martínez Boom, A.

2014 «Escuela y escolarización. Del acontecimiento al dispositivo», en Bustamante Vismara, J. y Martínez Boom, A. y (comps.), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*, Buenos Aires, Prometeo.

Martínez Gramuglia, P.

2021 *La forja de una opinión pública. Leer y escribir en Buenos Aires, 1800-1810*, Buenos Aires, Ariadna ediciones.

2022 «Letrado colonial», en Colombi, B. (coord.), *Diccionario de términos críticos de la literatura y de la cultura en América Latina*, Buenos Aires, Clacso, pp. 287-296.

Mignolo, W.

1995 *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Morán, S.,

2022 «Imágenes y representaciones de la educación de las mujeres en el Río de la Plata revolucionario», en *Revista Revoluciones, Estudios en Ciencia Política, Humanidades y Sociales,* vol. 4, nº 7, Perú, pp. 26-40. Disponible en: <http://www.revistarevoluciones.com/index.php/rr/article/view/78/150> [consulta: 15 de septiembre de 2023].

Narodowski, M.

1996 «El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina», en Cucuzza, R. (comp.), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

2014 «Pedagogos, maestros y escuelas en el Buenos Aires de 1820», en Bustamante Vismara, J. y Martínez Boom, A. (comps.), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*, Buenos Aires, Prometeo.

Newland, C.

1992 *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña. 1820-1860*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

Parra Tiana, C.

2021 «Ciudad letrada», en Colombi, B. (coord.), *Diccionario de términos críticos de la literatura y la cultura en América Latina*, Buenos Aires, Clacso.

Perrupato, S.

2018 *Ilustración, cultura y educación. La Monarquía Hispánica en la segunda mitad del siglo XVIII*, Mar del Plata, Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Probst, J.

1946 *Juan Baltasar Maziel. El maestro de la generación de Mayo*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Puiggrós, A.

2003 *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, R.

1940 *De la Colonia a la Revolución*, Buenos Aires, Aiape.

1949 *La época de Mariano Moreno*, Buenos Aires, Partenón.

Quinteros, V.

2020 «Asociaciones, beneficencia, educación y teatro. Salta, primera mitad del siglo XIX», en *Procesos. Revista ecuatoriana de historia*, nº 51, enero-junio 2020, pp. 11-40.

Rama, Á.

1984 *La ciudad letrada*, Montevideo, Ediciones del Norte.

Ramírez, H.

2013 «Entre el cielo y la tierra. La Universidad de Córdoba como obra de hombres en los avatares del tiempo», en Saur, D. y Servetto, A. (coords.), *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*, tomo I, Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Ramos, J.P.

1910 *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina: 1810-1910 (Atlas Escolar)*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

Rípodas Ardanaz, D.

2017 *Vida cotidiana de los estudiantes rioplatenses en Charcas (1750-1810)*, Córdoba, Universidad Católica de Córdoba.

Romero, J.L.

1976 *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Salvatto, F.G.

2021 «Corrientes y Entre Ríos en la carrera reformista en el Río de la Plata: Ciudadanía y educación pública (1821-1826)», en *Trabajos y comunicaciones*, nº 54. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12805/pr.12805.pdf> [consulta 15 de septiembre de 2023].

Saur, D. y Servetto, A. (coords.)

2013 *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia, tomos I y II*, Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Tanck de Estrada, D.

1977 *La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*, México, El Colegio de México.

Tarcus, H.

2005 «¿El drenaje patrimonial como destino? Bibliotecas, hemerotecas y archivos argentinos, un caso de subdesarrollo cultural», en *La Biblioteca*, nº 1, Buenos Aires, Biblioteca Nacional Mariano Moreno.

Ugarteche, F.

1929 *La imprenta argentina. Sus orígenes y desarrollo*, Buenos Aires, Talleres Gráficos R. Canals.

Unzué, M.

2012 «Historia del origen de la Universidad de Buenos Aires (A propósito de su 190º aniversario)», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. III, nº 8, septiembre-diciembre, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 72-88.

Vasallo, J.

2018 Mujeres y patrimonio cultural: el desafío de preservar lo que se invisibiliza, en *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, nº 71, diciembre, pp. 80-94. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/LfvhDSsSYtcYzS5ZSdTHwwm/?format=pdf&lang=es> [consulta: 15 de septiembre de 2023].

2022 «Educar a las mujeres en tiempos coloniales», en Rebolledo, E. y Lamelas, G. (coords.), *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar*, Buenos Aires, Clacso-Ciffyh-UNC.

Villoro, L.

2010 *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.

Wasserman, F. (ed.)

2019 *Tiempos críticos. Historia, revolución y temporalidad en el mundo iberoamericano (siglos XVIII y XIX)*, Buenos Aires, Prometeo.

Weinberg, G.

2001 *De la «Ilustración» a la Reforma Universitaria. Ideas y protagonistas*, Buenos Aires, Santillana-Academia Nacional de Educación.

2022 *Modelos educativos en la historia de América Latina* (estudios preliminares de Arata, N.; Dussel, I. y Pineau, P.), Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-Clacso.

FUENTES PRIMARIAS Y SECUNDARIAS CITADAS O CONSULTADAS

Buren de Sanguinetti, L.

1940 *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

Campobassi, José Salvador

1940 *La educación primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

Castañeda, F. de P.

2001 *Doña María Retazos* (estudio preliminar de Néstor Auza), Buenos Aires, Taurus.

De San Alberto, J.A.

1783 *Carta Pastoral que el ilustrísimo y reverendísimo señor D.Fr. Joseph Antonio de S. Alberto Dignísimo Obispo de Córdova del Tucumán, dirige a todos sus diocesanos, con ocasión de haber fundado en la Capital de Córdova dos Casas para Niños huérfanos y huérfanas*, Buenos Aires, en la Real Imprenta de niños expósitos.

Gutiérrez, J.M.

1998 *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires, desde la época de la extinción de la Compañía de Jesús, con notas, biografías, datos estadísticos y documentos curiosos, inéditos o poco conocidos*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Orgaz, R.

1918 «Un reglamento de Gremios, en Córdoba», en *Revista de Derecho, Historia y Letras*, año XX, tomo LXI, Buenos Aires, Talleres Gráficos de L.J. Rosso.

Portnoy, A.

1940 *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

Saldías, A.

1907 *Vida y escritos del padre Castañeda*, Buenos Aires, Arnoldo Moen y Hermano.

Salvadores, A.

1941 *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley Nº 1420*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

Semanario de Agricultura, Industria y Comercio de Buenos Aires (1802-1807)

1928 Buenos Aires, Junta de Historia y Numismática Americana.

Capítulo 3

La Construcción y los constructores de la información pública y de la historia de la instrucción pública en Argentina (1853-1910)

ROBERTO MARENGO
Universidad Nacional de La Plata / Universidad Nacional de José C. Paz

INTRODUCCIÓN

En la serie *Historia de la educación en la Argentina* (1990-2021)[1] dirigida por Adriana Puiggrós y publicada en nueve tomos, desde el equipo Alternativas y Prospectiva Educativa de América Latina (Appeal) se comenzaba un fecundo intento de reconstruir los procesos institucionales, ideológicos y pedagógicos involucrados en la organización de la educación escolar y los contornos de la institucionalidad educativa en nuestro país. En aquel momento, como parte de una tarea más general, tuve a cargo el estudio de la organización del gobierno y la organización estatal de lo que denominamos *sistema de educación pública*. Resultó un trabajo descriptivo, de base empírica, que describe un «mapa» institucional de ese sistema y pretendía alcanzar territorios extensos, en gran medida despoblados (o al menos así eran caracterizados por las elites intelectuales y políticas). En esa indagación reconstructiva se postuló una periodización de un proceso de construcción que se iniciaba con la sanción e implementación de la Ley Nº 1420 en 1884, sin dejar de mencionar una serie de antecedentes relevantes.

El presente trabajo tiene por objeto darle entidad a la información relevada desde la historiografía de ese momento y, sobre esos antecedentes, postular como una etapa en sí al período que abarca la organización institucional del Estado nacional, tomando los resguardos sobre la permeabilidad de los límites temporales que se establecen en cualquier periodización.[2]

1. Cada investigador elegía un campo, tema u objeto específico e indagaba sobre un período del programa de investigación. La preposición «en» se trata de una elección de la directora, que evita «de» para escapar de una narrativa dominante y definitiva, y para que la iniciativa fuera un aporte a ser ampliado y revisado, incompleta desde su propia definición.

2. La periodización en la historia, en general, y en la historia de la educación argentina, en particular, suele ser un tema de debate. En el caso abordado, por ejemplo, los trabajos de Portnoy (1937) y Salvadores (1941) toman las presidencias como períodos educacionales.

Este capítulo se centrará en la descripción general de dos trabajos relevantes en cuanto recopilación de información empírica (censos de 1883 y 1909), y de otros dos trabajos que procuran una primera síntesis de época que da cuenta, hasta el momento de su publicación, del estado de la educación alcanzado por el despliegue de las políticas educativas, y que constituyen un análisis de corte histórico sobre la institucionalidad educativa en nuestro país (Fernández, 1903 y Ramos, 1910).

Estas producciones están basadas en fuentes primarias elaboradas por los diferentes ámbitos institucionales que afectan a la administración de la instrucción pública. En ese sentido, los censos escolares resultan una fuente ineludible para dar cuenta del estado de la institucionalidad educativa, aunque no agotan todos los aspectos involucrados, que serán abordados, en períodos posteriores, por otros estudios de historiadores. Sin embargo, como ya veremos, Juan R. Fernández y Juan P. Ramos no incluyen los resultados de los censos en sus respectivas obras.

Sin embargo, es necesario diferenciar dos tipos de elaboraciones de la época: las que tienen como propósito producir una historia en sentido estricto y las que historizan problemáticas específicas o fundamentan posiciones político-ideológicas.[3] Retomando, entonces, los alcances de este trabajo en virtud de la reconstrucción de una etapa previa a la sanción de la Ley Nº 1420, solo abordaremos los aspectos que parecen más significativos de los archivos disponibles, bajo el supuesto de que existió una producción de información de base pública que, en cambio, no tuvo mayores usos como fuente de las corrientes historiográficas de la época inmediata posterior. Aquí incluimos los censos escolares para pasar posteriormente a describir las historias señaladas, cuyas limitaciones –en algunos casos– fueron salvadas en producciones posteriores– e incluso recientes– en función de la delimitación de problemas y objetos propios de la historiografía social y cultural.

1. LOS CENSOS ESCOLARES

El relevamiento de datos sobre población, el procesamiento de esos datos y la confección de informes públicos se hallan entre las actividades constitutivas de los Estados nacionales. En la Argentina se inician en 1869 y se proyectan periódicamente, estableciendo un lapso de tiempo predeterminado entre los relevamientos. Pero estas proyecciones no se cumplieron regularmente desde un comienzo, dado que en la segunda mitad del siglo XIX se realizaron solo dos censos de población: el inaugural de 1869 y el de 1895.[4]

3. En la colección Ideas en la educación argentina de la UNIPE: Editorial Universitaria, se recuperan estas producciones mencionadas, las cuales incluyen estudios preliminares que dan cuenta de su valor. Véanse las presentaciones Pulfer (2015) y Torrendell (2011). También en esta serie se incluye la tesis de doctorado de Salinas (1905) –futuro Ministro de Instrucción Pública de Hipólito Yrigoyen– «apadrinada» por Joaquín V. González.

4. Véanse Celton y Carbonetti (2006), Otero (2006) y González Bollo (2014).

Como elementos descriptivos demográficos, estos censos constituyen una referencia básica que se complementa con otros relevamientos públicos que procuraron dar cuenta de un estado de funcionamiento de un sector de la actividad estatal, detectar problemáticas y diseñar políticas. Siguieron diferentes metodologías y criterios que produjeron información de manera más precisa y focalizada sobre el sector estudiado. Tal es el caso de los censos agropecuarios o escolares.

Los censos escolares tienen el propósito de generar información sobre la cobertura educativa de la población infantil, aunque incluyan datos del funcionamiento institucional de la instrucción secundaria y universitaria.[5] Respecto al relevamiento de población infantil, se hace énfasis en la medición del nivel de analfabetismo (tarea primordial asignada por las autoridades políticas y elites intelectuales a la acción educativa pública). Sin embargo, en la recolección de datos se iba más allá de alcanzar una representación descriptiva en términos de la escolaridad al incluir, como en el censo escolar de 1909, datos parentales –si tienen actividad laboral, por ejemplo–, estado sanitario, etc. Los datos numéricos tienen también el propósito de orientar la producción de políticas públicas e, incluso, se presentan acompañados de opiniones y observaciones que expresan los directores de esos relevamientos.

La intención que suele asignarse a los censos de la época estuvo ligada a cuestiones sanitarias y a las políticas epidemiológicas (Celton y Carbonetti, 2006: 28); sin embargo, a partir de los datos relevados en los censos escolares, esta preocupación, si bien siguió presente, se centró en los resultados de las políticas educativas del momento.

1.a. Sobre el censo escolar de 1883

El primer censo escolar de alcance nacional se realizó en 1883 (CE1883). Solicitado por Benjamín Zorrilla, presidente de la Consejo Nacional de Educación (CNE), fue aplicado por la Oficina Nacional de Censos, bajo la dirección de Francisco Latzina.[6] Esta iniciativa requirió de una organización para realizar el empadronamiento de niños en edad escolar que habitaban las provincias y los territorios nacionales. Hasta ese momento, la metodología de cálculo adoptada para precisar esta información tomó como referencia los datos del censo de población de 1869, que fueron utilizados para deducir cifras aproximadas de población escolar, pero adolecían de precisión en los cálculos y proyecciones.[7] Esta metodología contó

5. En tanto produjeron conocimientos específicos, aportaron a la formación de la burocracia educativa (cfr. Marengo, 2019: 49-54).

6. Fue un experto en estadística de origen moravo. Puso en cuestión el método inferencial utilizado con anterioridad, lo que dio lugar a una metodología de mayor precisión: optó por el conteo directo de la población a partir de declaraciones de familias y por el involucramiento de las autoridades políticas y los establecimientos escolares.

7. En su obra, Ghioldi (1934) había dado cuenta del CE1883, al que considera un «documento altamente instructivo».

con la colaboración de censistas y autoridades políticas que, según señala en el informe del operativo, tuvo inconvenientes para el relevamiento en algunos partidos de las provincias de Buenos Aires y Santa Fe.[8]

Para relevar la información se utilizó un cuestionario administrado por los directores de los establecimientos, quienes debieron remitir las planillas con los datos relevados a la unidad central –la oficina nacional– para su procesamiento y publicación oficial. A su vez, se contaba con colaboradores, censistas o empadronadores que hacían el relevamiento directo en los distritos censales.

Este censo permitió, además, recabar datos sobre la infraestructura, la dotación de personal docente y las asignaciones presupuestarias en todo el territorio nacional. El informe incluyó aspectos normativos, lo que da una idea más cabal de la totalidad que se pretendió abarcar, y contempló la enseñanza de nivel primario, secundario y universitario. El nivel secundario alcanzó a los colegios nacionales, normales, de agronomía y de comercio. Sin embargo, los datos y la información recolectados no estuvieron exentos de dificultades e imprecisiones.[9]

La metodología de recolección de datos se basó en cuestionarios distribuidos y llenados por los directores de los establecimientos y censistas. A partir de la recepción de las planillas, las respuestas se sistematizaron en una serie de cuadros estadísticos incluidos en el informe.

Ese informe se publicó en tres tomos. El primero, de 42 páginas –gráficos incluidos– más 421 páginas de cuadros estadísticos, corresponde al relevamiento de la población escolar. El segundo, que corresponde a los establecimientos e instituciones, está compuesto de 106 páginas de informe, 412 páginas de cuadros estadísticos y 168 páginas de planos de los establecimientos. El tercero destina 30 páginas a los aspectos normativos, metodológicos y presupuestarios del censo y 306 páginas a una selección de la normativa vigente que afecta el funcionamiento de los establecimientos.[10]

8. Véase CE1883.

9. Uno de los aspectos más notorios surge de cotejar los datos de población infantil con los de población escolar, que tomaron como rango de edad desde los 5 hasta los 14 años. Se intentó medir el grado de alfabetización de la población infantil a partir de la definición de tres categorías: analfabetos, semianalfabetos y alfabetizados. En la categoría de semianalfabetos, se incluyeron los niños que solo tenían conocimiento de la lectura, pero no dominaban la escritura. El rango de edad fue un problema porque, como se demostró en el censo posterior de 1909, el inicio de la escolaridad no era uniforme en cada provincia. De todas maneras, se trataba de registrar la incidencia de la educación doméstica sobre la alfabetización temprana. Aun si la escolaridad hubiera comenzado de manera uniforme a los 6 años de edad, el tiempo de alfabetización escolar demora uno o dos años. Es decir, y como se intentó corregir en 1909, una medición más ajustada de la alfabetización en la infancia debía contemplar un rango de edad que comenzara, por lo menos, en los 7 años. Esta «imprecisión técnica» puede ser interpretada también desde el interés político, dado que el CE1883 es previo a la sanción de la Ley Nº 1420, que organizó el nivel primario de educación e impulsó políticas de alfabetización. El censo de 1909, en cambio, medía los efectos de esas políticas.

10. Esta selección es un antecedente de los digestos (cfr. Marengo, 2019: 79-82).

De la lectura del informe se infiere el interés por producir información para la organización de una política estructurante de la institucionalidad, dando cuenta de lo existente y de las brechas que es necesario abordar desde las políticas educativas. Este tipo de información, dada la época en que se produce, da una idea del punto de partida de la educación pública, una vez concluido el Congreso Pedagógico de 1882 y a muy poco de sancionarse la Ley Nº 1420 (1884). En ese sentido, es interesante observar que el índice cronológico de la normativa incluida en el tomo III se organiza sobre la base de las «administraciones» (períodos presidenciales de Bartolomé Mitre, Domingo F. Sarmiento, Nicolás Avellaneda y –hasta noviembre de 1884– Julio Roca). El punto de partida de esta cronología es el decreto del 14 de marzo de 1863 que establece un Colegio Nacional sobre la base del Seminario Conciliar de Buenos Aires y organiza su plan de estudios. Se trata de una norma que pretendió unificar los planes de estudios de todos los colegios nacionales.[11] Es decir, la normativa anterior, al menos desde la sanción de la Constitución Nacional de 1853, no está incluida en este informe.

Respecto al tratamiento estadístico, es el típico de un relevamiento cuantitativo. El procesamiento de datos utiliza las herramientas básicas de diferencias y porcentajes propias de los informes y estudios demográficos de esa época.

Las variables sobre las que se relevó la información se establecieron en el Decreto reglamentario de la Ley Nº 1276 (1883), que en su Artículos 8º y 9º detalla las variables y rangos del universo de la medición. Respecto a la población escolar, el rango de edad relevado comprende desde los 5 hasta los 14 años. Se detallan, además, los datos filiatorios de nombre, edad, fecha y lugar de nacimiento, y datos de los padres o tutores del niño, nivel de alfabetización y lugar donde se adquirieron esas habilidades. En la segunda parte del relevamiento, se incluyeron los establecimientos: «escuelas públicas o privadas»,[12] cantidad de alumnos por establecimiento, condiciones higiénicas, material de estudio, mobiliario, profesorado, programas de enseñanza y cuestiones presupuestarias.

En el breve período que va desde diciembre hasta febrero, los encargados intermedios del censo (comisarios) debieron remitir toda la información recabada por los directores de los establecimientos y se les preguntó, además, sobre las inversiones en subvenciones nacionales percibidas en los últimos dos años.

Se distribuyeron tareas entre comisiones distritales, comisarios y censistas. Las comisiones distritales de las cuales formaban parte los comisarios estuvieron compuestas por vecinos colaboradores y tuvieron la misión de empadronar a los niños y vigilar el funcionamiento de la implementación del censo. Los comisarios eran los encargados de realizar la separación en distritos censales a partir de la división administrativa del territorio (no necesariamente eran coincidentes).

11. Sobre los colegios nacionales trataremos algunos aspectos en el apartado destinado al informe de Juan R. Fernández. Para una referencia, véase Schoo (2014).

12. Así se denominan en el informe.

La oficina nacional estuvo a cargo de la elaboración del cuestionario y de producir la serie de instrucciones para comisarios y censistas, así como de delinear la tarea de las comisiones distritales.[13]

Esta organización da cuenta de la complejidad de la tarea emprendida en un tiempo muy acotado, ya que, según el decreto reglamentario, el informe final debía presentarse el 1º de julio de 1884. El período destinado al relevamiento estuvo comprendido entre el 25 de diciembre de 1883 y el 10 de enero de 1884. Los comisarios tuvieron hasta el 15 de febrero para enviar a la oficina central la información con los datos de base y las planillas de los cuestionarios.

El informe del CE1883 brindó datos numéricos, pero también incluyó observaciones que, junto con la sistematización de la información, debían actuar como justificación de las políticas. En definitiva, de su validez técnica se deriva el valor de diagnóstico de un proceso donde se implementaron distintas políticas y que estaba a punto de inaugurar un nuevo período con la sanción de la Ley Nº 1420.

Sobre el estado del sector, una de las evidencias que el relevamiento no contempla es la falta de ordenamiento de un sistema de enseñanza por niveles (ni siquiera en la educación primaria existía una organización graduada). El informe del nivel primario fue concebido desde una idea de educación elemental destinada a la alfabetización. Es así que la información se organizó alrededor del grado de alfabetización de la población infantil, pero no del «grado» escolar alcanzado. Esto guarda relación con varios aspectos de la estructura funcional de la instrucción primaria de ese momento, recepcionada por el Artículo 9º de la Ley Nº 1420. Esta clasificó a las escuelas en elementales, infantiles y superiores, las cuales podían localizarse «en el mismo establecimiento o separadamente». En particular, y tomando en cuenta las instituciones relevadas del ámbito fiscal, predominaban las elementales destinadas a la alfabetización, lo que permite inferir que hasta ese momento las escuelas tenían asignada la función alfabetizadora y que, tal como se definió en la Ley Nº 1420, se proyectaba la organización del nivel primario completo en seis «agrupaciones graduales». La obligatoriedad, y la consecuente gratuidad de ese nivel educativo, sería uno de los aspectos impulsados mediante las políticas educativas trazadas por esa ley.

1.A.1. Datos sobre el nivel «primario»

Sin entrar en el detalle del análisis de los datos incluidos en el informe del CE1883, que puede ser objeto de otros trabajos, algunos de ellos permiten dimensionar el estado de la educación en ese momento. El dato de base más relevante es que se consiguió un padrón de 497.949 niños de 5 a 14 años, de los cuales 145.660 –el 29,3%– tienen registro de asistencia a algún establecimiento escolar. Aun dando cuenta de las limitaciones implícitas que pudieron haber tenido los empadronado-

13. Los «empadronadores» tienen la tarea de relevar a la población infantil desde los 5 hasta los 14 años de edad, habida cuenta de que no existía un registro civil del cual extraer los datos de población.

res para registrar a la población infantil y del nivel de confiabilidad de los datos de asistencia remitidos por los directores de los establecimientos, este casi 30% pone por delante un objetivo exigente a las políticas educativas, más allá de la evaluación que se pueda hacer de lo logrado desde la sanción de leyes que trataron de fomentar y expandir la instrucción, sobre todo, desde la década de 1870.[14]

Para el registro del grado de alfabetización, el método de relevamiento define tres tipos de dominio de la lectura y escritura: alfabetizados (dominio de la lectura y la escritura), semianalfabetos (dominio de la lectura) y analfabetos. En esta división, y tomando como base la población escolar, los alfabetizados representaban el 25,1% de la población empadronada; los semianalfabetos, el 10,2%; y los analfabetos, el 64,7%. Esto señala la necesidad de una actividad importante por parte de las políticas públicas, ya que el informe registra que la población que adquirió el dominio de la alfabetización –alfabetizados y semianalfabetos– en las escuelas fiscales suma el 60,7% (CE1883, TI: 26).[15]

La falta de un objetivo alfabetizador se corrobora en el relevamiento de establecimientos, en el que predominan los edificios con un solo salón (CE1883, TII:35)[16] o aquellos que cuentan con una sola maestra o maestro.

14. Una caracterización costumbrista incluida en el informe puede darnos una idea de un lugar común de época sobre la vida cotidiana de los niños. Dice el informe: «En la Capital de la República existen casi 20.000 niños vagos, porque tales deben calificarse los que se hallan en edad de ir a la escuela y no la frecuentan. Por otra parte, las calles de la ciudad, invadidas a toda hora por criaturas de ambos sexos, vendiendo billetes de lotería unos, diarios otros, pidiendo limosna los de aquí, jugando en las veredas y estorbando el tránsito los de más allá, dan fe de la veracidad de los resultados del Censo» (CE1883, TI: 16).

15. El informe carga una responsabilidad sobre el funcionamiento de las escuelas, ya que concluye: «Las 1.817 escuelas primarias fiscales eran servidas en el año del censo por 2.877 maestros y ayudantes de distintas denominaciones, de manera que cada uno de ellos no ha producido, por término medio, sino 37 niños que saben leer y escribir, o leer solamente, y esto no en el espacio de un año, sino en el de varios, digamos durante la mitad del tiempo que abarcan los límites de las edades de la población escolar, esto es, 5 o 6 años. Cada maestro o ayudante ha producido, pues, anualmente, solo unos 6 niños (!) que saben leer y escribir o leer solo. Esto es sin duda la última expresión de la esterilidad pedagógica. Menos que esto, no es ni siquiera dable concebir» (CE1883, T1: 22). Y agrega que, si se destinaba a estas escuelas un gasto de 10 millones de pesos para que resultaran alrededor de 100 mil niños alfabetizados, cada niño tuvo un costo de 100 pesos. Concluye, entonces, que esa falta de resultados con relación al gasto se solucionaría con una ley que obligara a padres, tutores «u otros encargados de niños, bajo fuertes multas y penas de arresto en su defecto, a enviar a las escuelas todos los niños en edad escolar» (CE1883, T1: 23). Y continúa: «Los padres y tutores ignorantes, que constituyen por doquiera una enorme mayoría, son naturalmente indiferentes a la cultura intelectual de sus hijos o pupilos, y con esta desidia irrogan un verdadero perjuicio al Estado, máxime cuando este se halla constituido en República, que ha menester ciudadanos instruidos para el funcionamiento normal de las instituciones...» (ibíd.). Como queda en evidencia, se opta por responsabilizar y penar a las familias en lugar de concebir políticas públicas que generen estímulos. La insuficiencia de esas políticas públicas va a quedar en evidencia cuando se focalice en los datos de la infraestructura de las «escuelas».

16. Sobre la cantidad de 1.793 escuelas, 939 tenían solo una pieza; 457, dos piezas; 198, tres; y 189, más de tres. «En toda la República, y este es un dato de importancia, más

Otro dato relevante del censo es el referido a la proporción de escuelas particulares que en su creación responden a muy diferentes orígenes. Una parte importante estaba administrada por la Sociedad de Beneficencia, desde su creación y delegación de funciones durante el gobierno de Martín Rodríguez, en 1823. Se ocupó de la alfabetización de niñas que, a partir de la sanción de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, fueron traspasadas al fisco provincial. Pero, además, componen este universo las que pertenecen a las congregaciones religiosas de origen católico, las originadas en iniciativas de las asociaciones vecinales y las que son fundadas por las comunidades de extranjeros. El conjunto es significativo numéricamente, llegando a igualar en algunas provincias a la cantidad de escuelas fiscales. Los subsidios que recibían por parte del Estado nacional esos establecimientos contribuyeron a la cobertura educativa de una parte de la población infantil.[17]

A partir este dato y su análisis, se abren varias hipótesis sobre el tipo de gobernabilidad sobre las escuelas. Así, dos opciones funcionales de la administración operaron de manera complementaria: el fomento de la acción educativa, que incluye la infraestructura y la formación de maestros en pos de expandir los alcances de la cobertura sobre la población infantil no matriculada o que no asistía a las escuelas; o el control sobre las acciones educativas de los establecimientos: la jefatura central actuaba como órgano de superintendencia con alcances sobre los desempeños docentes. Expandir y controlar parecen combinarse en una concepción de gobierno y gubernamentalidad que se estaba desplegando desde la organización del Estado nacional y los estados provinciales, en un momento en los que empieza a insinuarse una preocupación sobre los métodos de enseñanza y la formación de maestras y maestros. La acción de control y supervisión de las escuelas particulares iría tomando dimensiones significativas para la administración estatal, llegándose a fundar, en mar-

---

de la mitad de las escuelas no cuenta arriba de una pieza para la enseñanza. En las edades de los alumnos que concurren a estas escuelas, puede haber diferencias hasta de 9 años, y por consiguiente es lógico suponer que las haya también, y considerables, en el grado de saber que distingue entre sí a los niños asistentes a esa pieza única en que se enseña. Bajo tales circunstancias, o la enseñanza es imposible o ella se efectúa con grandes pérdidas de tiempo para los alumnos. Es imposible, o, mejor dicho, de ningún provecho, si se enseña a todos los alumnos a la vez, y está unida a pérdidas de tiempo si se enseña, por turno, a un grado tras del otro. En fin, escuelas con una sola pieza para clases, no son sino escuelas de nombre; escuelas que hacen perder el tiempo a los alumnos y gravan sin provecho alguno al tesoro» (CE1883, TI: 25). Y sigue: «¡Una casa por un peso de alquiler al mes! Por poco que valga la propiedad en la campaña de Catamarca, Salta, Jujuy, etc., debe uno pensar enseguida ¡cómo será la casa que no vale más que un peso de alquiler al mes! Será una ramada de paja, sin paredes laterales, y sin más piso que el natural, como era aquella que he visto yo en Capayán (Provincia de Catamarca), allá en el año de 1875» (ibíd.: 38).

17. Los subsidios «se acuerdan a escuelas particulares que se comprometen a instruir gratuitamente a cierto número de alumnos pertenecientes a padres pobres» (ibíd., TII: 30). Estas escuelas se subsidiaban por fuente nacional (168), provincial (104) o municipal (50).

zo de 1900, la Inspección de Escuelas Particulares en la Capital Federal.[18, 19]

La infraestructura es otro de los aspectos relevados e incluidos en el informe. Las condiciones sanitarias, higiénicas y la propiedad de los edificios dan cuenta de un déficit edilicio que impulsó, en períodos posteriores, políticas específicas de construcción de escuelas con parámetros higiénicos y de dotación de mobiliario (CE1883, TII: 38).

Respecto del personal docente, se registran dos categorías: 2.792 maestros (1.290 eran mujeres), y 1.286 ayudantes (825 eran mujeres). Sobre este total, había solo 219 maestros y 243 maestras diplomados, lo que arroja un 11% del total. Junto a este dato que resulta significativo con relación a la formación, se identificaron 1.153 maestros extranjeros (28% del total), a los que había que recurrir para la cobertura de cargos (ibíd.: 43). Estos datos se irían modificando con políticas posteriores: se alcanzaría el predominio de maestras por sobre los maestros, lo que fue apoyado políticamente por dirigentes de ese momento (Morgade, 1998).[20]

Otro dato de interés lo constituye el tiempo destinado a la escolaridad. En ese sentido, se registraron desde un mínimo de 45 hasta un máximo 300 días de clase, con una mayor cantidad en las escuelas particulares.[21] Las horas de clase registradas reflejaron también una variación de 8 a 49 horas semanales.[22] La parte con mayor carga horaria se corresponde con escuelas internados que sostenían una intensificación de la enseñanza muy significativa, según lo declarado por los directores de estos establecimientos. Esta variedad nos lleva a la necesidad de una indagación más profunda en otras fuentes, tales como los informes de inspectores o notas costumbristas de la época.

Para finalizar, resulta interesante el relevamiento de las distintas enseñanzas que se impartían en las escuelas antes de las sanción de Ley Nº 1420. Así, se alcanzó a establecer una serie de materias y un mínimo de contenidos para estas.

18. Véase sesión 16 del 13 de marzo de 1900 en el *Monitor de la Educación Común*, n° 324, año XX, tomo XVII, p. 198.

19. De 1.783 escuelas, 332 son de propiedad fiscal, 43 de asociaciones de beneficencia, 59 de «corporaciones religiosas» y 198 «del director de las mismas» (CE1883, TII: 38).

20. Dice el informe: «Es de esperar que, en un porvenir no lejano, esté la instrucción primaria exclusivamente en manos de las mujeres, porque está probado por la experiencia que, cuando el grado de instrucción de la mujer iguala al del hombre, aquella está dotada por la naturaleza de mejores dotes pedagógicas que este» (ibíd.: 42).

21. «Dos meses de vacaciones son, en efecto, demasiado. Bastaría que las vacaciones comenzasen la víspera del día de Navidad y concluyesen el 31 de enero siguiente» (ibíd.: 50).

22. «Las horas diarias de enseñanza deben ser graduadas según la edad de los alumnos. A niños de 6 a 8 años de edad no se les puede pedir que sostengan su atención durante más de 3 horas diarias, o sea, 18 horas semanales; para niños de más de 8 y menos de 10 años, podría fijarse ese tiempo en 4 horas diarias o 24 semanales; para niños de más de 10 años y menos de 12 años, podrían establecerse 5 horas diarias, o sea, 30 semanales; y, finalmente, para niños de 12 años, 6 horas diarias o 36 semanales bastarían, no habiendo razón alguna para que jamás se traspase este límite en escuelas elementales» (ibíd.: 50). Los días regulares de asistencia incluían los sábados.

En 1883, el informe registró la cantidad de alumnos que asistían a cada materia: lectura (90%), escritura (90%), aritmética (90%), lengua nacional (90%), moral (83%), nociones de urbanidad (78%), geografía nacional (74%), religión (72%), historia nacional (60%), dibujo lineal (55%), sistema métrico (53%), nociones de planimetría y agrimensura (48%), geografía universal (43%), nociones de historia natural (42%), gimnasia (40%), música (34%), instrucción cívica (17%), dibujo natural[23] (14%), historia universal (12%), nociones de física, química y mecánica (12%), francés (12%), inglés (8%), teneduría de libros[24] (6%), manejo de logaritmos (5%), nociones de agricultura (5%), italiano[25] (4%), alemán (1%), taquigrafía (1%) (CE1883, TII: 53).

1.a.2. Datos sobre el nivel «secundario» y superior

En el momento del relevamiento del censo funcionaban catorce colegios nacionales: Capital (1863), Concepción del Uruguay (1849), Rosario (1874), Córdoba (1687), Corrientes (1869), San Luis (1869), Mendoza (1865), San Juan (1865), La Rioja (1871), Santiago del Estero (1869), Catamarca (1865), Tucumán (1865) y Jujuy (1869).[26]

La asistencia registrada en cada colegio daba cuenta de una mayor capacidad instalada de infraestructura: «todos los colegios reunidos podrían admitir un número siete veces mayor de alumnos» (CE1883, TII: 66). Algo que, como veremos, estaba por debajo de la asistencia y la capacidad potencial de las escuelas normales.

El período escolar se extendía por nueve meses y las horas semanales alcanzaban entre veinte y veintiocho. Un rasgo de gran parte de estos colegios es que contaban con escuelas elementales anexas (no así los colegios de Capital, Rosario, Concepción del Uruguay, Mendoza y San Juan).

Respecto de las escuelas normales, en el momento del relevamiento funcionaban cinco escuelas de maestros (Capital, Paraná, Mendoza, Catamarca y Tucumán) y doce de maestras (Concepción del Uruguay, Capital, Mendoza, Paraná, San Juan, Catamarca, Santiago del Estero, Salta, Corrientes, Jujuy, La Rioja y Rosario). Luego del censo, fueron fundadas una escuela normal de maestros en Santa Fe y dos de maestras en San Luis y Córdoba, respectivamente.

23. «Esta enseñanza es también puro adorno...» (ibíd.: 58).

24. «Más de una mujer adulta podría ahorrar dinero y disgustos a su esposo o hermano comerciante, si en sus tiempos escolares hubiera recibido una adecuada instrucción en la teneduría de libros» (ibíd.: 59).

25. «Opino que la enseñanza de las lenguas extranjeras está de más en las escuelas elementales gratuitas, donde no concurren sino niños pobres y de corta edad [...] El adorno del francés e inglés solo es propio para despertar en la mente de futuros jornaleros y artesanos pretensiones impropias de su condición, haciendo que esta les parezca despreciable» (ibíd.: 56).

26. Estudios más recientes sobre la historia de los colegios nacionales dan cuenta de manera más integral del rol político y social de la formación que brindaban (Pulfer, 2017; Duarte, 2020; Fiorucci, 2011; Schoo y Mayoni, 2018 y Southwell, 2011).

En la asistencia se registran 3.619 estudiantes que ocupaban el 51,06% de la capacidad de la infraestructura disponible, de los cuales 1.366 asistían escuelas de maestros (37,7%), sin contar con los datos de la Escuela Normal de Maestras de Corrientes, lo que incrementaría la proporción de formación de maestras (ibíd.: 76). Las horas semanales de enseñanza varían entre 24 y 36, y funcionaron entre 85 y 233 días en 1883 (ibíd.: 81).

Sobre las materias de estudio varía la carga horaria en cada institución. El informe hace la siguiente apreciación:

> la distribución de las horas semanales de enseñanza carece en nuestras escuelas normales de toda uniformidad y de toda proporcionalidad respecto a la importancia de las materias que se enseñan. Estas, por otra parte, son en número tan crecido, que es imposible que la enseñanza de lo realmente necesario no se resienta de una perjudicial superficialidad (ibíd.: 82).

Respecto de las universidades, la asistencia totalizó 619 estudiantes en Buenos Aires y 147 en Córdoba, contabilizados en las tres facultades: Derecho, Medicina y Ciencias Físico-Matemáticas (ibíd.: 99).

La Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA) recepcionó la mayor cantidad de estudiantes (342), mientras que la de Derecho, en la Universidad de Córdoba, la siguió con 80 estudiantes (ibíd.: 99).

Todas las facultades eran aranceladas: difería el monto por cada año y se abonaba una cuota de matrícula.[27] En la UBA, las matrículas más altas se percibían en la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas ($ m/n 24,80) y las más bajas, en la Facultad de Medicina ($ m/n 8,26). Es notoria la falta de uniformidad y criterio entre las facultades, e incluso en una misma carrera.

Resulta de interés la cantidad de egresados en las distintas facultades. En el año 1883, egresaron 39 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, totalizando la cantidad de 380 desde su creación. En Medicina, se contabilizó el egreso de 33 médicos, nueve farmacéuticos, nueve parteras, tres dentistas y un doctor en farmacia, contabilizando, desde su creación, 370 médicos, 165 farmacéuticos, 250 parteras, 85 flebótomos y 26 dentistas (ibíd.: 100). Esto nos permite dimensionar los resultados de la formación en esa época y contrastar esas cantidades con la de cursantes y matriculados.

27. «Las matrículas que pagan los estudiantes al inscribirse en los cursos universitarios son las siguientes: en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires: 1º año $ m/n 16,53; 2º año $ m/n 16,53; 3º año $ m/n 12,40; 4º año $ m/n 16,53; y 5º año $ m/n 12,40. En la Facultad de Medicina: 1º año $ m/n 8,26; 2º año $ m/n 12,40; 3º año $ m/n 8,26; 4º año $ m/n 12,40; 5º año $ m/n 16,53; 6º año $ m/n 16,53; Farmacia: 1º y 2º años, por cada año $ m/n 4,13; Odontología: 1º y 2º años, por cada año $ m/n 4,13; Obstetricia: 1º y 2º años, por cada año $m/n 4,13; Flebotomía: 1º y 2º años, por cada año $ m/n 4,13. En la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas: 1º año $ m/n 16,53; 2º año $ m/n 16,53; 3º año $ m/n 24,80; 4º año $ m/n 24,80; 5º año $ m/n 12,40. En la Universidad de Córdoba son las matrículas uniformes en las tres Facultades. Se paga 4 $ m/n por cada una de las asignaturas que se enseñan, no pudiendo pasar de $ m/n 20 el total del valor de la matrícula de un curso completo. En los cursos de Ingeniería y Agrimensura es la matrícula de $ m/n 8 por año» (CE1883, TII: 100).

Otros establecimientos incluidos en el informe son la Escuela de Ingenieros en Minas de San Juan y la Escuela de Agronomía de Mendoza, que no remitió datos para el censo. La Escuela de Ingenieros en Minas contaba con tres profesores a cargo de 18 materias y registró una asistencia de 25 alumnos. Después de doce años de funcionamiento, solo registró tres estudiantes titulados (ibíd.: 102-103).

Es interesante que, además, el censo haya registrado como institución educativa dentro de sus alcances al Colegio Militar junto a las otras instituciones de nivel secundario y superior. Para el ingreso se requería haber cumplido 14 años de edad y registró 102 egresados desde su fundación. En esa misma área formativa se incluyó a la Escuela de Cabos y Sargentos de Artillería que funcionaba desde 1881 y que, en 1883, contaba con 120 alumnos asistentes. Desde el momento de su fundación, solo 16 de sus egresados ingresaron al ejército. Finalmente, se encuentra la Escuela Naval: desde su fundación egresaron 42 estudiantes y, en 1883, asistieron 50 alumnos (ibíd.: 103-104).

Otro dato de interés es la inclusión de cinco seminarios conciliares: de Capital, Córdoba, Paraná, San Juan y Salta, cuyos estudiantes recibían beca del Gobierno nacional, del Gobierno de la Provincia de Tucumán y de Jujuy. La edad mínima de ingreso es de 12 años. Sin contar con los datos del Seminario de Córdoba, el informe registró una asistencia de 47 estudiantes en Capital, 28 en Paraná, 50 en San Juan y 56 en Salta (ibíd.: 104-105).

Finalmente, se menciona la creación en 1884 del Colegio Provincial de Instrucción Secundaria de La Plata, posterior a la realización del censo; y en la provincia de Buenos Aires también son registradas la Escuela de Veterinaria y Agronomía de Santa Catalina, Lomas de Zamora; una Escuela de Artes y Oficios y dos pertenecientes a la congregación de Salesianos en San Martín; el Colegio Pío IX en San Carlos, Almagro; y el Colegio Don Juan Bosco en Patagones[28] (ibíd.: 105-106).

1.b. Algunas consideraciones sobre el censo escolar de 1909

El censo de la población escolar de 1909 (CE1909), bajo la dirección de Alberto Martínez, fue ordenado por un decreto del presidente Figueroa Alcorta durante el ejercicio del ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Rómulo Naón. Se realizó el 23 de julio de 1908 y toma como referencia la medición censal más próxima: el Censo de Población de 1895.

Su confección se basó en un cuestionario de dieciocho preguntas sobre los niños y, si bien registra antecedentes en otros censos provinciales, es el segundo con alcance nacional y se apoya en el CE1883 dirigido por Francisco Latzina, quien también participó en la producción del de 1909. El decreto que impulsa este censo se apoya en el Artículo 3º de la ley de 1883 y sigue los mismos lineamientos, lo que permite establecer una base de comparabilidad de datos. Incluso, este censo mejora la información del de 1883, en la medida en que los obstáculos

28. Entendemos que se refiere a la actual localidad de Carmen de Patagones.

observados en el censo anterior sobre la información faltante de algunos distritos de Buenos Aires y de Santa Fe fueron subsanados. Sin embargo, son varias las dificultades que señala Alberto Martínez respecto de la Provincia de Entre Ríos, cuyos resultados no concordaron con las expectativas del gobernador Parera y son discutidos incluso por el superintendente del Censo, Prudencio Monzón (CE1909, T1: 29-30).

Al comienzo del informe, Martínez expresa su preocupación sobre un problema de relevancia:

> después de las preguntas referentes a nombre y apellido, sexo, lugar de nacimiento, día, mes y año en que nació el niño, vienen las relativas a la instrucción que recibe; y, a este respecto, consigné una destinada a aclarar una incógnita que presentan las estadísticas escolares de la República, a saber: el número reducido de niños que terminan los seis grados de instrucción primaria [...] [en el] año 1908 [...] consta que, figurando en el primer grado de las escuelas primarias de la capital, dependientes del Consejo Nacional de Educación, un 51,08% del total de niños que concurre a las mismas, aparecían solo 21,52% en el segundo grado, 13,24% en el tercero, 8,19% en el cuarto, 3,83% en el quinto y solo 2,09% en el sexto (ibíd.: 5).

Esta salvedad deja al descubierto un problema significativo en el nivel:

> Pensé, igualmente, que existía conveniencia en saber si los niños que no concurrían a las escuelas, y a los que estaríamos inclinados, *prima facie*, a considerar como analfabetos, recibían instrucción en sus casas, y de quienes la recibían [...] [ya] que existe un número muy grande de niños que no frecuenta la escuela primaria, pero que, sin embargo, recibe instrucción en sus casas, y no puede, por consiguiente, ser clasificado entre los que no han recibido la luz de la instrucción (ibíd.).

Una concepción de la que da cuenta el censo se relaciona con la pedagogía de la época, con predominio del positivismo, para dar cuenta de las características educativas de la población infantil. El informe expresa que está «fundada en la psicología científica de observación y experimentación» y que «todo sistema de instrucción y educación, realmente científico, debe tener por base el estudio antropométrico, fisiológico y psicológico del escolar [...] [y] poder apreciar la cantidad de niños que existen en nuestro país, con aptitudes escolares, normales o retardadas, insuficientes físicos, o debilitados o retardados, anormales, etc.». Y continúa Martínez: «pensé en interrogar a las familias sobre los datos físicos y psíquicos del niño, en los primeros años y en la edad escolar: su inteligencia perceptiva, su afectividad con propios y extraños, su voluntad, su carácter, sus caprichos, su emotividad, su atención y su lenguaje, sus gestos y su mímica, como expresión del pensamiento» (ibíd.: 6-7).

A partir de esta idea, proyecta un cuestionario psicofísico con 21 preguntas: edad y nacionalidad del niño; edad y nacionalidad del padre y de la madre; estatura y peso del niño; periferia torácica y circunferencia de la cabeza del niño; anomalías, deformidades (estigmas) que padece; enfermedades que ha tenido;

visión; audición; percepción objetiva; atención; memoria; lenguaje del niño; pronunciación defectuosa; afectividad; emotividad; carácter el niño; si es normal o precoz. Este relevamiento fue luego publicado como monografía a cargo del Dr. Horacio Piñero en el tomo III del informe del Censo.

La parte destinada a los establecimientos comprendió 47 preguntas para la instrucción primaria y 44 para la secundaria y escuelas normales. Se incluyeron otras orientaciones del nivel secundario, las universidades y, como novedad, fueron incluidas las bibliotecas populares (ibíd.: 8).

Colaboraron como empadronadores 32.000 agentes distribuidos en comisiones distritales. La fecha del censo fue estipulada entre el 22 y 23 de mayo y se otorgaron diez días para la recopilación de las fichas censales.

Respecto de los datos cuantificados, el crecimiento intercensal de la población infantil es significativo: mientras que en 1883 se empadronaron 507.769 niños entre 5 y 14 años, en 1909 la cifra alcanzaba 1.138.309 niños, con un crecimiento intercensal del 124%. En esta nueva medición se registró un 8,05%[29] de empadronados de origen extranjero, entre los que predominaban ampliamente los de origen italiano, en primer lugar, y los españoles, en segundo (ibíd.: 24).

Una corrección que este censo intenta hacer respecto al CE1883 es la referida a la medición de la alfabetización. En términos cuantitativos, al tomar como referencia la población infantil entre los 5 y 14 años, el porcentaje de analfabetos alcanzó el 43,99%, y el de semianalfabetos, el 6,81%. Pero si el intervalo se reduce al de 7-14 años, dado que la escolaridad de nivel primario se inicia, según la Ley Nº 1420, a los 6 años y el segundo grado se corresponde con los 7 años, los porcentajes se reducen a 32,6% y 6,9%, respectivamente, con una disminución del analfabetismo del 11,39%. La mayoría de las provincias están por encima de estas cifras en la proporción de analfabetos, y solamente la Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Santa Fe y los territorios de Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego estarían por debajo (ibíd.: 38).[30]

Las cifras del CE1909 consignan que el 48,4% de la población infantil se alfabetizó en escuelas provinciales o municipales; el 23,5%, en escuelas nacionales; el 17,1%, en escuelas particulares; el 10,1%, en sus domicilios y el 0,9%, en escuelas del exterior.

La edad escolar es motivo de una consideración particular: solo algunas provincias ajustaron este período a lo establecido en la Ley Nº 1420 (de 6 a 14 años):

29. «En la suma total de 1.134.597 niños de 5 a 14 años de edad, los argentinos llegan a 1.049.984 y los extranjeros a 84.613», con 29.198 italianos, 22.984 españoles, 9.231 brasileros, 7.043 uruguayos, 2.184 chilenos, 1.644 paraguayos, 1.131 franceses, 649 alemanes, 530 ingleses, 512 bolivianos y 9.537 de otras nacionalidades (CE1909 T1: 24).

30. El cuadro que presenta el informe registra variaciones significativas: mientras que la Ciudad de Buenos registra un analfabetismo del 11,1% y de semianalfabetismo del 4%, Santiago del Estero alcanza cifras tales como 58,1% de analfabetos y 6% de semianalfabetos. Pero si se toman las cifras nominales en el mismo rango de edad, la Ciudad de Buenos Aires contabiliza 15.721 de analfabetismo y 5.712 de analfabetos, Santiago del Estero 21.723 y 2.186, pero la Provincia de Buenos Aires alcanza 59.262 y 11.575, lo que permite completar un cuadro alarmante para la época luego de 40 años de políticas educativas y 25 de la sanción de la Ley Nº 1420.

Entre Ríos, San Luis, Tucumán, San Juan y Mendoza. Córdoba lo estableció entre los 7 y 14 años, y Buenos Aires entre los 8 y 12 años. Otras provincias distinguen entre varones y mujeres. Por ejemplo, Santa Fe, Salta y Corrientes: entre 6 y 14 años para los varones y entre 6 y 12 para las mujeres; Santiago del Estero: entre 7 y 13 años para los varones y entre 7 y 12 para las mujeres; Mendoza: entre 7 y 15 años para los varones y entre 6 y 12 para las mujeres; Catamarca: entre 7 y 14 años para los varones y entre 7 y 12 para las mujeres. El inconveniente que presenta esta disparidad es que, en el cálculo de analfabetismo, medido sobre la población infantil comprendida en el rango de edad de escolaridad, estas provincias disminuyen considerablemente el número de analfabetos al acortar la población en edad infantil. Así, por ejemplo, la Provincia de Buenos Aires, al iniciar la escolaridad primaria a los 8 años, acorta el número de edad infantil y, por lo tanto, la proporción de analfabetos (ibíd.: 38).[31]

Queda sin tratar en este trabajo lo volcado en el tomo II del informe, que releva las instituciones educativas, incluidas las universidades nacionales de Buenos Aires, Córdoba e incorpora a la Universidad Nacional de La Plata, a partir de un informe de su presidente, Dr. Joaquín V. González.

2. VINCULACIONES CON LA PRODUCCIÓN EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

El primer censo de alcance nacional representó una oportunidad para establecer un ordenamiento de los datos cuantitativos del sector, dado que a partir de sus variables y categorías se produciría información por parte de la burocracia educativa. Muchos de los informes que siguen a partir de la aplicación de la Ley Nº 1420 mantienen este ordenamiento y, sobre la base de este, se hace el relevamiento regular de la información, lo que se ve reflejado en variados documentos públicos de memorias de gestión e informes de los inspectores o de los funcionarios intermedios. Si bien hay limitaciones evidentes para establecer una base censal más representativa de los habitantes del territorio en su totalidad, el valor de estas producciones es que permiten confeccionar series históricas y la validación de su metodología.

Sin embargo, la actividad censal[32] como forma de registrar y recopilar información y presentarla de manera sistematizada para la formación de una base empírica de información no fue suficientemente incluida ni reconocida

31. A esta observación, Martínez agrega este comentario en favor de la intervención de la Nación en las provincias: «para conocer el verdadero estado de la cultura nacional, cuanto para distribuir uniformemente entre todos los niños de la República los beneficios de la instrucción primaria, es necesario que la Nación establezca un criterio general y único a este respecto; y es satisfactorio reconocer que se ha dado un gran paso en este sentido con la llamada “Ley Láinez”, en cuya virtud la Nación, substituyéndose a la acción de las provincias, funda en el territorio de estas escuelas que difunden la educación común» (CE1909, TI: 39).

32. Véanse Otero (2006) y González Bollo (2014).

de manera relevante en la construcción del dato histórico, tanto en la *Historia de la instrucción primaria en Argentina* de Juan P. Ramos (a partir de ahora, HIPRA1910) como en el informe *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina* (1903), de Juan R. Fernández (que denominaremos IESS1903).

2.a. Algunas consideraciones sobre el *Atlas Escolar*

La HIPRA1910 encargada por el presidente del CNE José María Ramos Mejía al inspector general de Provincias Ramos fue publicada en 1910 y constituye el más destacado esfuerzo de esa época por reconstruir una historia sobre bases de información muy limitadas debido a las deficiencias de los archivos provinciales y a la reticencia de algunos funcionarios a brindar información. En el prefacio, Ramos deja constancia de esas dificultades para recopilar la información: «de cuántos antecedentes carecí, con cuántas puertas cerradas me encontré» (HIPRA1910, TI: VII).[33]

Sobre el estado de los archivos provinciales, el autor sostiene:

> Hay que saber lo que es un archivo en la mayoría de las provincias para darse cuenta cabal de esto. Los más han sido saqueados sin compasión, dejándose en los estantes y cajones nada más que lo que no interesaba. Cuando no los ha reducido a una cosa inútil la codicia de los aficionados al documento, lo ha hecho la mano consciente o imbécilmente indiferente de algunos gobiernos de antaño que alojaban en su recinto a la chusma armada que los defendía, para que hiciera tacos de escopeta o envoltura de cigarros u otras cosas más, inconfesables, con aquella profusa abundancia de restos escritos del pasado colonial o independiente.

Y concluye: «los archivos de ciertas provincias para nada me han servido» (ibíd.: IX-X).

Entonces, indica: «mejor fuente de información he tenido en las referencias personales de viejos vecinos». Estas deficiencias se extienden al período constitucional: «Ni aun siquiera la mentira oficial de los Mensajes de Gobernadores es dado tener completa a la vista sobre ninguna provincia» (ibíd.: X).

En concordancia con estas dificultades, Ramos eligió un camino metodológico: «tratar de arrancar a los hechos su espíritu íntimo, su razón de ser, concretando las diversas síntesis en ideas generales [...] es cuando menos el más difícil de seguir por el esfuerzo de concentración que implica», y descartó un método basado en datos empíricos como los consignados en los censos: «En materia de educación es más revelador el espíritu que la letra. Bosquejar nuestra escuela pri-

33. Sobre el caso de Entre Ríos ya se registraba el antecedente del CE1909: el director de la Oficina de Censos, Martínez, expuso las reservas que le hiciera llegar el gobernador Parera (CE1909: 29).

maria desde 1810 hasta la fecha, por medio de documentos fríos, de referencias concretas más o menos exactas, hubiera sido hacer la obra más inútil y árida que darse pueda» (ibíd.: X-XI).

Entre las deficiencias que Ramos subrayó está la falta de una historia local de la educación primaria confeccionada por las provincias: «La tarea no ha de ser muy cómoda ni muy fácil, desde el momento que *ninguna* provincia ni siquiera ha ensayado llevarla a cabo hasta la fecha». Y, sobre los alcances de su obra, agrega en tono justificativo: «Los capítulos correspondientes a algunas de ellas son especialmente deficientes; pero *es porque sus gobiernos no quisieron –averigüe otro por qué razones– colaborar en esta obra* desinteresada que proyectara el Señor Presidente del Consejo Nacional de Educación» (ibíd.: XI).

Incluso sobre el carácter de la obra, Ramos dejó un juicio que inquieta para la lectura política sectorial de la educación primaria:

> la historia de la educación, la primaria sobre todo, que se basa en muy pocos temas, ofrece una desesperante falta de narración por ausencia de motivos concretamente descriptibles. La historia política, militar, etc., por monótona que sea, tiene en su diversidad inevitable una fuente de narración descriptiva. Este tema no. [...] La sensación externa de color, de relieve, de vida, faltan en este bosquejo y falta también la sensación interna, el sentimiento colectivo del pueblo, sustentador de la escuela (ibíd.: XII).

Llegado a este punto cabe preguntarse si esta limitación expresada por el autor constituye una de las dificultades epistémicas de la obra encarada desde la intención civilizatoria del proyecto político que la sustenta, y si, al trabajar sobre ciertas cuestiones tematizadas en la obra, no hace sino dotar de un sesgo a una producción que no procuró buscar testimonios en tonos más diversos, como los que podían proveer maestras y maestros, alumnas y alumnos. Estos hubieran hecho un aporte a las voces relevadas, aparentemente seleccionadas por el autor según un criterio de relevancia que no está justificado en el método de la obra.

Parte de la respuesta a estas preguntas se trasluce en este balance: «¿Quién –apartando la insuficiencia del autor– hubiera sido capaz de animar de vida más de quinientas páginas de texto que no pueden hacer más sino es ir siguiendo, con tardo paso, el desarrollo sucesivo por etapas sucesivas, de esa *cosa* que *no deja exteriorizaciones evidentes de su eficacia y de sus progresos, la escuela primaria*?». Agrega desde su postura epistémica: «La parte más interesante de que carece este libro hubiera consistido en historiar los métodos educacionales; pero esto es posible en pueblos que ellos mismos los van introduciendo y aplicando en gran escala, no entre nosotros donde, *por la pobreza y limitación del medio*, lo único que es dado decir sobre ellos es mencionarlos a grandes rasgos». Y dice haber tenido que: «hacer dar continuamente una sola nota a una sola cuerda de un instrumento demasiado pobre» (ibíd.: XII-XIII, las cursivas son mías).

De todas formas, el autor explicitó su apreciación pedagógica sobre la escuela primaria: «Salida, casi siempre, la escuela, de impulsos embrionarios y desordenados de nacionalidad, pocas veces ha podido inspirarse en fundamentos verdaderos y sólidos [...] Solo se ha dispuesto, en la mayoría de los

casos, de elementos oficiales que dan muy poco tema para ser historiados a fondo, con una conveniente abundancia de detalles y de ideas generales [...] En las páginas sin vida de las memorias de la educación, no he tenido sino cifras». Concluye: «Todo lo que realmente ha constituido la vida de la escuela ha muerto para la historia yaciendo hoy en un inmenso cementerio anónimo», y sigue con un recordatorio de aquellos «nombres olvidados» (ibíd.: XIV).

Sin embargo, y para abrir otras hipótesis de trabajo, el mismo autor señaló la baja consideración de algunas provincias y que sus «épocas educacionales desaparecen perdidas en las consideraciones generales de la primera parte» (correspondiente a la historia nacional) (ibíd.: XIV-XV). Esta contraposición construye una postura desde lo central nacional que se despega del dato empírico y toma un camino abstracto (el espíritu), que no termina de dar cuenta de la vida educacional en ciertas localidades donde las cooperaciones y disputas perfilaron procesos complejos de extensión de la escolaridad y de llegada a sus límites territoriales.[34] En este sentido, el autor destacó como fuentes a los informes de los inspectores nacionales y lamenta su omisión en esta publicación, lo que deja abierta una pista inexplorada que habría enriquecido la obra que se presenta a sí misma como «empobrecida».

Respecto de las estadísticas, es notable su apreciación sobre los censos, cuyo último esfuerzo fue realizado en 1909. Si bien la publicación coincide con el momento en que se desarrolló la compilación para esta obra, se podría abrir la hipótesis de cierta diferencia entre quien encarga el censo escolar (el Ministerio de Educación a la Oficina de Censos) y quien ordena la obra de Ramos, el CNE. Su presidente, Ramos Mejía, pugnaba por un perfil más autónomo del organismo ministerial y buscaba generar sus propios procedimientos para la producción de información. Para él, como para muchos intelectuales de la época, la fecha del centenario significaba un verdadero acontecimiento de afirmación de la nacionalidad y cada sector de la administración del Estado debía dar cuenta de un punto de llegada desde la afirmación de la impronta independentista inaugurada en mayo de 1810. Esta obra se ubica en esa lógica y Ramos Mejía tomaba la delantera en el sector educativo.

Por eso afirma Ramos sobre los censos: «para cada provincia, en 1908, solo se han dado cifras totales de estadística obtenidas por el Consejo Nacional y no las detalladas memorias de los inspectores» (ibíd.: XV), y completa con esta apreciación: «No hay en el mundo nadie que sea capaz de hacer una estadística pasable de la escuela argentina, año tras año, desde 1810» (ibíd.: XVI). Con lo cual, el esfuerzo de Latzina que ya tratamos y el informe de Martínez quedan incluidos en una serie descalificada por Ramos. Quizás parte de la explicación a esta observación se encuentre en los gráficos con los que inicia el informe que, centrados solo en la inscripción escolar, muestran un progreso notable en la expansión de la escolarización hasta ese momento y, sin embargo, dado que los propios censos ampliaron las cifras a la población infantil en edad escolar con relación a la asistencia, la promoción de grados en 1909 e incluso las cifras de alfabetización suelen no ser tan auspiciosas.

34. Para ampliar estas referencias véase Lionetti (2011).

El contenido de este capítulo será tratado con más detenimiento en otros trabajos de esta obra, pero quedan abiertas una serie de cuestiones sobre las metodologías de producción de Ramos. Nuevos estudios podrán agregar información y aportar otras reflexiones.

2.b. Algunas consideraciones sobre el informe de Juan Ramón Fernández

El informe de Fernández, *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina* (a partir de ahora, AESU1903), de 1903, si bien es anterior a la obra de Ramos, puede considerarse un complemento que tiene la particularidad de haberse ocupado de la educación secundaria y universitaria. Se trata de un informe presentado al Congreso Nacional, motivado por el proyecto de ley Planes de Instrucción Secundaria, Normal y Comercial confeccionado por el Poder Ejecutivo en mayo de 1903 y publicado con el membrete del Ministerio de Instrucción Pública y Justicia.

El estudio de Fernández fue un aporte al tratamiento de ese proyecto, para lo cual sistematizó de manera histórica la información sobre esos niveles, aunque el mismo autor lo presentó como una recopilación de antecedentes administrativos.[35] De hecho, no toma como fuente primaria los censos nacionales ni el censo escolar de 1883, y sí los registros oficiales publicados en memorias o informes. La relevancia de este trabajo se relaciona con la producción de una cronología detallada que da una idea acabada de los niveles y, en términos más contemporáneos, con que configura una genealogía de sus instituciones.

El informe se divide en varias secciones que dan cuenta de la composición del nivel secundario y superior en su complejidad, vinculada a las funciones establecidas por las políticas educativas del período. La limitación puede colegirse de la propia estructura de esos niveles,[36] que desarrollaron sus actividades en las provincias y en la Ciudad de Buenos Aires, pero que no necesariamente

35. Es llamativo el sustantivo *enseñanza* en lugar de *instrucción* en el título del informe. Podría conjeturarse que se debe a que este último involucra estudios menos formalizados, como los que se conciben para la alfabetización. En términos normativos, la voz *enseñanza* puede asociarse al principio constitucional del derecho a enseñar incluido en el Artículo 14 de la CN.

36. No hay mención al sector privado o particular, que tampoco es tratado en los censos de 1883 y 1909. Este hecho ilustra algo sobre el sector: «En 1872, cuando no había aun "libertad de enseñanza", las cosas no eran del todo malas; llega después la era de tan anhelada libertad y las cosas se ponen pésimas. ¿Está la culpa en la insuficiente preparación que reciben los alumnos en los colegios particulares, o debe buscarse la razón de este hecho en el saludable rigor de los exámenes oficiales a los cuales tienen que someterse aquellos para que sus estudios sean válidos?» (CE1883: 72). Es decir, la acreditación de estudios en colegios particulares se realizaba mediante exámenes en los colegios nacionales, con lo cual la población estudiantil que provenía de ese sector se puede deducir de los examinados. También de ahí, se podría conjeturar el origen de la expresión «alumno libre».

eran receptoras de la instrucción acreditada del nivel primario.[37] Esta primera aclaración da una idea de la diferenciación de funciones entre el nivel primario, orientado a la alfabetización de la población infantil, y el secundario, con un rol tanto preparatorio para estudios superiores como de formación para el ejercicio de actividades en las estructuras de la administración y el gobierno de los estados provinciales y nacional.

La primera etapa del informe comprende la enseñanza secundaria en la Universidad de Córdoba, en la UBA, el Colegio del Uruguay, localizado en la Provincia de Entre Ríos, y una serie de escuelas normales que funcionaban en la Provincia de Buenos Aires antes de 1880. La segunda comprende el lapso entre 1862 y 1903, que se subdivide en siete períodos: 1) 1862 a 1868, 2) 1868 a 1874, 3) 1874 a 1880, 4) 1880 a 1886, 5) 1886 a 1892, 6) 1892 a 1898 y 7) 12 de octubre de 1898 a 28 de abril de 1902. A continuación, desarrolla una serie de anexos donde se incluyen: 1) el proyecto del plan de instrucción general y universitaria elaborado por el Poder Ejecutivo en 1865 y la memoria presentada por Amadeo Jacques, 2) el informe sobre el plan de estudios presentado por la Comisión designada en 1890, 3) informes de universidades, 4) informe de la instrucción secundaria en la Provincia de Salta 1847-1865, elaborado por Manuel Solá en octubre de 1903 y recepcionado por el autor: aun fuera del lapso de tiempo que contemplaba el informe principal (hasta 1902), se decide su inclusión para hacer pública esa información.

El informe comienza con la «Enseñanza secundaria en la Universidad de Córdoba», donde originariamente se expedía el título de «maestro en Artes», para pasar luego al detallado proyecto de enseñanza elaborado en 1813 por el Deán Funes, que es aprobado por el Directorio en 1815 y nacionalizado en 1854 (AESU1903: 8). La continuidad del informe sobre esta institución toma como referencia *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba* de Garro (1882).

Luego de estas referencias sobre la Universidad de Córdoba, el informe desarrolla los antecedentes históricos de «La enseñanza secundaria en la Universidad de Buenos Aires» (ibíd.: 21 y ss.). Su funcionamiento sigue las vicisitudes de la UBA, donde se producen reorganizaciones de sus estudios hasta que se estabilizan en 1863 con la creación del Colegio Nacional sobre la base del Colegio de Ciencias Morales.[38]

37. Varios de ellos tenían escuelas elementales anexas.

38. Destacamos de esta etapa el proyecto «Ley Orgánica de la Instrucción Primaria, Secundaria y Superior o Universitaria», elaborado por el rector de la UBA en 1872, porque constituye un antecedente de ley general para la Provincia de Buenos Aires y comprende todos los niveles educativos. De hecho, una de las fuentes utilizadas es la obra del pedagogo francés Célestin Hippeau (1803-1883), quien luego producirá una historia de la educación en Argentina: *L'instruction publique dans l'Amerique du Sud (République Argentine)* (1890). Este autor, en el momento de la elaboración del proyecto, había publicado estudios sobre la instrucción pública en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Italia, Suecia, Noruega, Dinamarca y Rusia, y, en 1878, tenía en preparación la de Francia. En el estudio sobre la instrucción pública en Estados Unidos (1872) se apoya en el rector Gutiérrez para plantear la integración de un sistema que contenga la educación primaria a partir de la división en tres períodos: *primary*

De este informe surgen elementos interesantes en cuanto a la dirección pedagógica de este nivel educativo. Se destacan al menos tres: 1) la relación entre los reglamentos de los planes de enseñanza con la educación privada, de tal manera que la universidad fija el *minimum* de instrucción secundaria «resguardando la libertad de enseñanza» (ibíd.: 33);[39] 2) la división en dos especializaciones en la Facultad de Humanidades -bachilleratos en Letras y Ciencias- se aplicaría a partir del cuarto año sobre la base de un proyecto presentado por José M. Estrada; 3) la Facultad de Humanidades tenía delegada la función la formación para el doctorado y de docentes para la enseñanza secundaria, que se asociaba al Doctorado en Humanidades (ibíd.: 36). Este plan se puso en vigencia en 1877, pero fue suprimido una vez que se nacionalizó la UBA en 1880. La Facultad de Humanidades se suprimió en 1883: su funcionamiento registra una serie de conflictos con los profesores que justificaron su cierre para otorgar más autonomía al Colegio Nacional en su función preparatoria impulsada y sostenida durante el período del rector Gutiérrez (ibíd.: 37).

La fundación en 1849 del Colegio del Uruguay es impulsada por el gobierno de Justo J. de Urquiza. Tiene su origen en la edificación de un Colegio Nacional en Paraná que luego se emplaza en Concepción del Uruguay. Este colegio funcionaba con estudiantes internos becados por el Estado provincial. El texto de Fernández toma como referencia el informe del Dr. Alberto Larroque (1854), dirigido por el ministro Derqui, que, entre otras consideraciones, detalla los métodos de enseñanza, las materias que se impartían y los horarios de las jornadas, que se extendían desde las 5:30 hs hasta las 21 hs, con dos paseos programados para las tardes de los jueves y los domingos (ibíd.: 40). Entre las materias de estudio se incluye la enseñanza religiosa y los domingos se prevé la asistencia a misa, lo que da cuenta de que el vínculo con la formación católica, al menos en este Colegio y en el de Córdoba, no estaba excluido.

El plan de estudios comprendía cursos preparatorios universitarios para la carrera de comercio y clases accesorias de música vocal e instrumental. En 1856, en un informe dirigido al ministro de Justicia e Instrucción Pública Gutiérrez, Larroque da cuenta de la necesidad de incluir estudios elementales correspondientes a la instrucción primaria, ya que «había muchos alumnos que, aunque iniciados imprudentemente en las altas regiones de la filosofía, carecían hasta de los elementos de la instrucción primaria» (ibíd.: 45).

El informe de Fernández mantiene un tono valorativo de esta institución:

> El colegio del Uruguay en aquella época [1854 a 1864] era sin disputa la casa de estudios secundarios más perfecta que tenía la República [...] [donde] se encontraban

---

schools, *grammar schools* y *high schools*. Citado en la Memoria del ministro de gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Antonio Malaver, de 1872 (AESU1903: 31).

39. «Aludo a las relaciones entre los colegios privados y los institutos docentes del Estado arreglados de suerte que, resguardando plenamente la libertad de la enseñanza, se ha salvado a la vez el derecho de la universidad para fijar el nivel *minimum* de la instrucción secundaria», citado por el autor del informe de Malaver.

> reunidos y confundidos los hijos de Jujui [*sic*] y de La Rioja con los de Mendoza y Entre Ríos; allí había argentinos de todas las provincias que vivían una vida común, y cuyas inteligencias se desarrollaban al mismo tiempo bajo la dirección de los mismos inteligentes maestros; allí aprendieron esos argentinos a reconocerse como hijos de una misma familia y que sus intereses eran comunes; que su unión dependía de su fuerza y su adelanto en la vía del progreso y desarrollando comunes aspiraciones se consideraron necesarios unos a otros [...] Fuera de estos méritos de contribuir a la unidad nacional, este *instituto realizó por primera vez en el país el concepto de enseñanza secundaria de carácter general y preparatoria de la universitaria*, introduciendo en su plan de estudios las asignaturas que podían conducir al comercio, como a las carreras liberales (ibíd.: 49-50).[40]

Pasando a otros antecedentes de las provincias argentinas incluidos en el informe, Fernández presenta una enumeración con una cita de la *Historia argentina* de Vicente F. López, quien en su obra acredita a la influencia de José de San Martín durante el gobierno del Coronel Luzuriaga la creación del Colegio de Ciencias en Mendoza. Su edificio estaba en condiciones de funcionar en 1817, pero contaba con la resistencia de diferentes miembros de la Iglesia católica, tales como el Deán Zavaleta. Finalmente, terminan apoyando su fundación con la denominación de Colegio de la Santísima Trinidad, bajo la dirección del prebístero José Lorenzo Güiraldes. Sus títulos tuvieron validez para todas las universidades de la República y de Chile (ibíd.: 53-54, citado de la *Historia Argentina*, tomo 7: 600). Estos procesos dan cuenta del interés de la Iglesia católica por mantener la influencia sobre la enseñanza secundaria, en el sentido de hacerse cargo de la formación moral de los estudiantes de estas instituciones, quienes tenían como destino completar los estudios universitarios y ser parte de la clase política en Argentina. Como veremos a continuación, muchas de las iniciativas de creación de Colegios Nacionales se hicieron sobre la base de instituciones religiosas que mantuvieron su influencia en el marco de un proceso complejo de secularización que tuvo sus avances y frustraciones.

Catamarca se presenta como una de las provincias pioneras en la creación de escuelas preparatorias, hecho reseñado por Pedro Agote en la *Revista de Derecho, Historia y Letras* (s/f), tomo III. En relación con lo que decíamos más arriba, el origen de la institución catamarqueña se asienta en el convento de San Francisco de la ciudad de Catamarca. (ibíd.: 54).

En la reseña citada en el informe, se evidencia que esta institución tenía el carácter de enseñanza superior en materias como Filosofía y Teología, y tomaba también a su cargo la enseñanza elemental, en la que el propio Agote se formó en 1823. Esta institución, bajo el influjo de la orden franciscana, procuraba mantener su influencia en los conventos localizados en Salta y Tucumán (ibíd.: 56). Esta acción no estuvo exenta de serias limitaciones debido a los conflictos internos señalados por el propio Agote, que tuvo que abandonar Catamarca en 1831. Con posterioridad, en la misma ciudad se fundaron en 1850 el Colegio

40. El subrayado es mío.

de la Merced y el Colegio Nacional (ibíd.: 59). Finalmente, en 1865, por medio de una ley sancionada por el Congreso de la Nación, se crea el Colegio Nacional en Catamarca, a partir de la iniciativa del propio Agote como diputado nacional de esa provincia. Este colegio fue recibido con la resistencia de los «vecinos» de la ciudad, quienes planteaban sus reservas por el «debilitamiento del sentimiento religioso» y porque los establecimientos de instrucción pública existentes bajo la dirección de los clérigos serían suficientes (ibíd.: 60). Luego de una serie de diligencias con las autoridades eclesiásticas y políticas en la que se involucra el propio gobernador, el Colegio Nacional comenzó su funcionamiento en una casa particular bajo la dirección del Dr. Fidel Castro, para luego pasar a funcionar en el seminario de la Merced, emplazamiento que fue revocado en 1868 por la acción política de legisladores y del ministro de Instrucción Pública (ibíd.: 60).

En Corrientes, durante la gobernación de Juan Pujol, después de la Batalla de Caseros, fue sancionada, en 1853, la ley de educación común de la provincia, apoyada en los antecedentes de la gobernación de Ferré. Un año antes, se había fundado el Colegio Argentino, durante el gobierno del General Benjamín Virasoro, sobre la base de cursos que se dictaban en el Convento de la Merced. En 1856, el gobernador Pujol, en su mensaje a la Legislatura, aludió a la creación de la escuela normal destinada a la formación en el magisterio, cuyo funcionamiento se frustró por la falta de profesores. El proyecto, sin embargo, es retomado en 1859, bajo la dirección de Miguel Federico de García. Por su parte, el Colegio Argentino siguió funcionando con el sostenimiento del gobierno nacional a partir de 1860 e implementó los programas nacionales a partir de 1861, lo que le permitió vincular sus estudios con los universitarios de la Universidad de Córdoba (ibíd.: 67). Esto duró hasta que, en 1863, la provincia retomó la iniciativa y restableció el Colegio Argentino, donde funcionaba la Escuela Normal. En 1865, declarada la Guerra a Paraguay, se cerró (ibíd.: 69).

En Tucumán, se fundó en 1854 el Colegio de San Miguel en las instalaciones del convento de la orden de los Mercedarios, que funcionó hasta 1857. También se reitera en esta provincia la necesidad de vincular el estudio que se brindaba en esa institución con la educación primaria, lo que quedó documentado en una carta que Jacques le dirigió al gobernador Agustín de la Vega. En esa escuela primaria, Jacques propuso incluir la enseñanza de Doctrina Cristiana, Lectura y Escritura y Cálculo o Práctica de las cuatro reglas fundamentales. Dice la carta de Jacques:

> Se admitirán gratuitamente, en la escuela primaria central, cuantos hijos de familias pobres sean dirigidos al director por el excmo. gobierno de la Provincia, y el director los recibirá a la vista de una simple orden gubernativa, sin otra condición ni informe [...] los niños pertenecientes a familias más acomodadas formarán una sección distinta y aparte, en la cual, a causa del número reducido de los que la compongan, recibirán una instrucción más esmerada y cuidados más atentos. El precio de la entrada en esa sección quedará fijado como lo había sido por nuestro honorable predecesor [...] La instrucción secundaria será pagada por cuantos tomen parte de ella [...] el excmo. gobierno podrá hacer admitir gratuitamente a la

enseñanza secundaria los alumnos que se hayan distinguido en la escuela primaria gratuita y hayan dado muestras de aptitud superior (ibíd.: 73-74).[41]

En relación con las políticas nacionales, y a partir de la vigencia de la Constitución de 1853, el Congreso reunido en Paraná en 1856 sanciona el 25 de septiembre la primera ley sobre colegios nacionales, promulgada el 30 de septiembre por el presidente Urquiza. En su Artículo 1º indica creaciones en las provincias de Mendoza, Salta, Tucumán y Catamarca, y en su Artículo 4º establece: «En cada uno de los colegios se recibirá para educarse el número de jóvenes pobres de las otras provincias, donde no existan establecimientos de esta clase, que designe el gobierno nacional. El alimento y la enseñanza para estos será gratuito». Esta ley fue derogada por una ley posterior, promulgada el 30 de septiembre de 1857, en la que se redireccionan fondos para subvencionar la enseñanza elemental (ibíd.: 79).

Posteriormente, se fundaron los colegios de Salta, San Juan y Santa Fe. En Salta, se fundó el Colegio de San José en 1862; en San Juan, ese mismo año el gobernador Domingo Sarmiento instala un colegio preparatorio sobre la base del edificio del convento de la Merced[42] (ibíd.: 81). En Santa Fe, se fundó, durante el gobierno de Patricio Cullen, el colegio de la Inmaculada Concepción, a cargo de los jesuitas.

En otro apartado, el informe incluye el proceso de fundación de escuelas normales, adjudicando la primera iniciativa al gobierno de Martín Rodríguez (1820-1824). En ese momento, un decreto del poder ejecutivo estableció la fundación de una escuela normal anexa a la UBA el 15 de abril de 1852. Los estudios proyectados tenían una duración de cinco años y se designó a Marcos Sastre como primer regente, aunque esta iniciativa no llegó a concretarse. En octubre de 1852, se organizó en la universidad el departamento de Primeras Letras, con la «misión de dirigir la instrucción en las escuelas elementales del Estado». El 23 de noviembre de 1853 se nombró a Germán Frers como inspector General de Escuelas y, posteriormente, el 23 de febrero de 1855, se conformó una comisión integrada por José Barros Pazos (rector), Dalmacio Vélez Sarsfield, Eusebio Agüero, Daniel Cazón, José Banegas, Nicanor Albarellos, Miguel Esteves Seguí, Ventura Bosch, Juan Peña y Camilo Duteil, bajo la presidencia del rector de la universidad, hasta que el 7 de junio de 1856 se separa este Departamento y se nombra a cargo del de Primeras Letras a Domingo Sarmiento (ibíd.: 85-86). Vale recordar que estos procesos tenían alcance sobre la Provincia de Buenos Aires.

Sarmiento tomó decisiones sobre la centralización de la dirección, dado que la educación elemental era sostenida, en primer lugar, por la Sociedad de Beneficencia, que tenía a su cargo las escuelas de niñas de la Capital y la campaña; en segundo lugar, por el Departamento de Primeras Letras, a cargo de las escuelas de varones; y en tercer lugar, por las municipalidades, a cargo de las escuelas de sus distritos. La Sociedad de Beneficencia había fundado, en 1853, la escuela normal de mujeres sobre la base del Colegio de Huérfanas de la Merced, a la

41. Citado por el autor del informe de la carta de Jacques.

42. Citado en Guerra (1901).

que Sarmiento apoya durante el exilio chileno. El texto de Fernández cita el segundo informe que, en 1858, produce Sarmiento como jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires y donde se expresa sobre una política de formación de maestros.[43]

En 1865, el gobernador de Buenos Aires, Mariano Saavedra, resolvió el establecimiento en la Capital de una Escuela Normal de Preceptores de instrucción primaria elemental y superior, para la cual se nombra director a Marcos Sastre y se confecciona un plan de estudios de dos años (ibíd.: 94-95). Luego de seis años de funcionamiento, el director del Departamento de Escuelas, Eduardo Costa, solicitó su cierre por haberse acreditado la formación de solo siete docentes (ibíd.: 98).

En 1874, a partir de un proyecto elaborado por iniciativa del gobernador Mariano Acosta, su sucesor Amancio Alcorta creó dos escuelas normales: una de maestros, dirigida por Adolfo van Gelderen, y otra de maestras, dirigida por Emma Caprile (ibíd.: 102).

Ya sancionada la ley de Educación en la Provincia de Buenos Aires de 1875 y unificada la administración, en enero de 1876 las escuelas de mujeres administradas por la Sociedad de Beneficencia quedan bajo la dependencia educativa, cuya titularidad estaba a cargo de Sarmiento. La Memoria de ese año, presentada al ministro de Gobierno Aristóbulo del Valle y suscripta por su presidenta Dolores de Lavalle y su secretaria Emma Napp, es una detallada historia de esta institución y de su aporte a la educación (ibíd.: 102-105).

Estos detalles y el recorrido que realiza el informe por las distintas provincias evidencian decisiones y procesos que, entre otras cuestiones, procuraron delimitar alcances de las jurisdicciones administrativas para establecer un ordenamiento de un nivel educativo donde intervenían variadas instituciones, como la universidad, la Sociedad de Beneficencia, los estados provinciales y las municipalidades. La formación de maestros y maestras era una de las prioridades destacadas del censo de 1883 y requería acciones urgentes que no siempre contaron con los apoyos presupuestarios necesarios.

El informe prosigue con la etapa inaugurada durante la presidencia Bartolomé Mitre, durante la cual se sancionan los decretos del 14 de marzo de 1863 y del 15 de febrero de 1864, que, respectivamente, nacionalizan el funcionamiento del Colegio de Buenos Aires y del Colegio de Monserrat de Córdoba. Los decretos establecen planes de estudios para ambos establecimientos, que abren

43. «En las escuelas públicas y particulares abundan los maestros españoles, italianos, alemanes y franceses. La escuela de la Boca está regida por un alumno de la escuela politécnica de Nápoles; la de Dolores por un aventajado estudiante de la Universidad de Breslaw; la de Barracas al Norte tuvo hasta ahora poco, por preceptor, a un joven francés profesor de matemáticas». Si bien en el informe no hay una opinión favorable a la creación de escuelas normales para varones, no se expresa «del mismo modo con respecto a la Escuela Normal de mujeres que existe y debe ser fomentada. Las mujeres no tienen como los hombres ocupaciones más productivas que las que les proporciona la enseñanza». Y agrega: «debe aumentarse el número de las maestras más que el de los maestros, porque aquellas cuestan menos, son más permanentes en el ejercicio de su profesión y más aptas para la parte de la enseñanza pública que les sería confiada» (AESU1903: 89-90).

una etapa continua de expansión de la educación preparatoria para los estudios universitarios (ibíd.: 113-116).

Tal expansión tuvo su realización a partir de diciembre del mismo año en el que se crean los colegios nacionales en Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta y Catamarca, que contaban con antecedentes detallados más arriba. No obstante, en ese momento se aplicaron los cinco años de estudio establecidos para el colegio nacional, aunque en los colegios de Catamarca y San Juan se dispuso una clase especial de Mineralogía (ibíd.: 117).

En 1865, una comisión compuesta por Juan M. Gutiérrez, Alberto Larroque y José Gorostiaga presenta un proyecto de plan de enseñanza secundaria de seis años de estudio y que establecía la obligación de asistir a cursos dictados en algunas universidades para completar la formación científica (ibíd.: 117-119). Ese proyecto avanza sobre la enseñanza universitaria en la organización de cuatro facultades: de Leyes y Ciencias Políticas, de Medicina y Cirugía, de Ciencias Exactas, y de Filosofía y Humanidades. Propone para su administración la creación del Consejo Superior de Instrucción Pública. De estas iniciativas solo perduraron los colegios nacionales en Salta, sobre la base del Colegio San José; en Tucumán, sobre la base del Colegio de San Miguel; y en Catamarca, sobre el Colegio de la Merced (ibíd.: 120-121).

La enumeración de las creaciones de colegios nacionales durante la presidencia de Sarmiento abarca las siguientes fechas: 10 de diciembre de 1868 (San Luis); 16 de febrero de 1869 (Jujuy); 5 de marzo de 1869 (Santiago del Estero); y 3 de mayo de 1869 (Corrientes). El poder ejecutivo apeló a rectores de nacionalidad extranjera para su dirección, con la finalidad de sostener un proceso que combinaba la inclusión de las ciencias y la secularización de los estudios. Siguiendo estas finalidades, nombró: para el de Santiago del Estero, a Juan Milburg, de la Universidad de Heidelberg (11 de marzo de 1869); para el de Jujuy, el único de nacionalidad argentina, Benito Bárcena, médico jujeño (17 de febrero de 1869); y para el de Corrientes, al Dr. Patricio Fitz Simon, de la Universidad de Londres (7 de mayo de 1869) (ibíd.: 134).

En 1869, con el propósito de formar maestros para la instrucción primaria, el Ministerio nacional funda el Colegio Nacional de Santiago del Estero, con el anexo de estudios normales, destinando las becas votadas por el Congreso al sostenimiento de los alumnos maestros. Esto da cuenta de vinculaciones entre niveles e instituciones donde estaba presente el interés de otorgar acreditación y salida laboral a quienes no siguieran estudios universitarios. Así, podrían acceder a cargos de maestros a partir de los estudios normales (esto también es válido para la formación de las mujeres) (ibíd.: 135).

El 17 de abril del mismo año se designa como inspector de enseñanza secundaria a José M. Torres, vicerrector del Colegio Nacional de Buenos Aires, con conservación de su anterior cargo. Por primera vez, se registra una designación para ocupar esa posición.

Además, habiendo comprobado que los alumnos no poseen conocimientos suficientes para aprovechar la enseñanza secundaria, por notoria deficiencia de la instrucción primaria en las provincias, los rectores de los Colegios Nacionales quedan autorizados por decreto a establecer un año preparatorio en los establecimientos que así lo habían solicitado (ibíd.: 136), lo que abre nuevamente la preparación desde las primeras letras para estos colegios.

En 1870, el poder ejecutivo, con Nicolás Avellaneda como ministro de Justicia e Instrucción Pública, elabora una reforma de programas de estudio tomando en cuenta los informes de los rectores y restablece la duración de los estudios a seis años (ibíd.: 139). Las memorias publicadas por Avellaneda, y citadas en detalle en el informe de Fernández, dan cuenta de la prosecución de las políticas sobre creación de colegios nacionales en las capitales provinciales y de un impulso importante a estas instituciones, que tiene como hito fundamental la creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870.

Este período, iniciado durante la presidencia de Mitre, se caracteriza por la estabilización en el funcionamiento de las instituciones educativas, cuyas historias dan cuenta de un desarrollo particular en relación con las intervenciones externas por parte de distintos proyectos políticos. Sin embargo, en la medida en que se estabiliza la política nacional, estas instituciones ya no corren riesgos inminentes de clausura, sino de redireccionamientos y revisiones de su enseñanza. El desafío durante esta etapa es la diversificación de la formación asociada a diferentes proyectos políticos y a procesos sociales, como la inmigración, que modificaron la composición demográfica del país.

Según Fernández, el balance del período, hasta el comienzo de la década de 1890, es de un esfuerzo considerable por organizar acciones sin coordinación. La incidencia del Estado nacional fue, en muchas ocasiones, un estímulo para la creación de instituciones, pero esto no produjo revisiones o reformas en la organización de los estudios. Esas iniciativas se presentaron como aportes valiosos, pero la elite conservadora mantuvo severas restricciones para su convalidación. Figuras intelectuales como Avellaneda o Sarmiento lograron algunos avances, aunque esa dinámica se mantuvo casi sin modificaciones hasta el momento de la producción del informe.

CONCLUSIONES

Son varias las conclusiones que pueden extraerse de estas producciones para la historia de una etapa previa a la sanción de la Ley Nº 1420.

Este trabajo se centró en la producción historiográfica de una etapa considerada como *de antecedentes*. Las herramientas de la época eran básicas, pero las metodologías daban cuenta de decisiones asociadas a la intencionalidad política. La diferenciación que buscó Ramos Mejía respecto al ministerio del ramo o el apoyo al proyecto de 1903 marcaron el tono de esas producciones y sus alcances. Los censos se ubicaron en un lugar técnico, pero poco utilizado en estos trabajos de reconstrucción histórica.

Lo que queda para la organización del gobierno del sector es una disponibilidad de herramientas, saberes y técnicas para el desempeño de la burocracia educativa. Del análisis de contenido pueden recuperarse líneas de investigación –muchas de ellas ya en desarrollo– sobre las escuelas en la campaña, la educación particular y, sobre todo, la necesidad de poner en el centro a las provincias, en complemento, para evitar localismos, con la mirada nacional.

En síntesis, queda expuesta una producción considerable que ofrece una gran cantidad de datos primarios para seguir profundizando y produciendo hipótesis.

REFERENCIAS

Altabef, N.

2017 *La conformación del sistema educativo en Tucumán: antecedentes, etapas y agentes. Consensos y resistencias*, San Miguel de Tucumán, Imago Mundi.

Arata, N. y Mariño, M.

2013 *La educación en la Argentina (Una historia en 12 lecciones)*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Barba, F.E.

1968 «La ley de educación común de Buenos Aires de 1875», en *Trabajos y Comunicaciones*, nº 18, pp. 53-65. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf> [consulta: 20 de septiembre de 2023].

Buchbinder, P.

2005 *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Caruso, M. y Rodríguez Wehrmeister, M.

2018 «Significados divergentes de lo "popular". Sarmiento, Sastre y sus aliados en la educación primaria de la ciudad de Buenos Aires durante el período liberal temprano (1852-1872)», en *Historia y Memoria de la Educación*, nº 7, Sociedad Española de Historia de la Educación.

Cassanello, C. y Arata, N.

2006 «Para una mirada genealógica de los atlas de la educación: El informe Ramos: política, educación y territorio en la historia de la instrucción primaria de la República Argentina», en XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos, 9 al 11 de agosto, La Plata, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13224/ev.13224.pdf [consulta: 20 de septiembre de 2023].

Celton, D. y Carbonetti, A.

2006 «La formación de la demografía en Argentina (1869-1947)», en *Estudios*, nº 19, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba-CEA.

Cucuzza, H. (comp.)

1996 *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Duarte, O.

2020 «Los colegios nacionales y las escuelas normales a fines del siglo XIX. Problemáticas y diagnósticos en torno a la retención del alumnado», en *Revista IRICE*, nº 39, Rosario.

Dussel, I.

1997 *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, OPCBC-UBA-Flacso.

Dussel, I. y Caruso, M.

1999 *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Fernández, G.

2021 «Entre la teoría y la práctica: las escuelas comunes sanjuaninas. Estudios de filosofía, práctica e historia de las ideas», en *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, vol. 23, Incihusa- Conicet.

Fiorucci, F.

2011 «Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia», en Laguarda, P. y Fiorucci, F., *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales*, Rosario, Prohistoria.

Fiorucci, F. y Bustamante Vismara. J. (eds. científicos)

2019 *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Garro, Juan

1882 *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba: con un apéndice de documentos*, Buenos Aires, Imprenta y Litografía de M. Biedma.

Ghioldi, A.

1934 *Formación de la escuela argentina. Educación popular*, Buenos Aires, Imprenta de la Federación Gráfica Bonaerense.

González Bollo, H.

2014 *La fábrica de las cifras oficiales del Estado argentino (1869-1947)*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Guerra, J.G.

1901 *Sarmiento, su vida y sus obras*, Santiago de Chile, Imprenta Elzeviriana.

Guic, L.

2020 «El Consejo Nacional de Educación y la construcción de identidad patriótica (1908-1913)», en *Épocas. Revista de Historia*, nº 20, FHGT-USAL, Buenos Aires.

Herrero, A.

2011 «La "república posible" y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898-1901)», en *Secuencia 80*, mayo-agosto, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.

Hippeau, C.

1890 *L'instruction publique dans l'Amerique du Sud (République Argentine)*, París, Didier et Cie, Libraires-Éditeurs.

Jugo Suárez, A.

2018 «El surgimiento del sistema educativo en Santiago del Estero, 1850-1900», en *Revista IRICE*, nº 34, Rosario.

Katz, R.

1996 *Historia de la educación en la Provincia de Buenos Aires*, Lanús, Talleres Gráficos Weben.

Lionetti, L.

2011 «La escolarización en la campaña bonaerense: un campo de disputas en la conformación del poder social (1850-1875)», en *Revista História da Educação*, vol. 15, nº 35, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, Río Grande del Sur, Brasil, septiembre-diciembre, pp. 50-73.

Marengo, R.

2019 «Burocracia educativa» y «Digestos», en Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (eds. científicos), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Martínez Paz, F.

1973 *El sistema educativo nacional: formación, desarrollo, crisis*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Meinvielle, L.

2010 *El gobierno local de la educación y la participación ciudadana, Buenos Aires (1875-1905)*, tesis de la Universidad de San Andrés.

Morgade, G. (comp.)

1998 *Mujeres en la educación: Género y docencia en Argentina, 1879-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Núñez, V.

1992 «Las memorias del ministro de justicia, culto e instrucción pública de laRepública Argentina, Nicolás Avellaneda, entre los años 1869 y 1873», en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, nº 11.

Otero, H.

2006 *Estadística y nación. Una historia conceptual del pensamiento censal de la Argentina moderna, 1869-1914*, Buenos Aires, Prometeo.

Pineau, P.

1997 *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA.

Portnoy, A.

1937 *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

Puiggrós, A. (dir.)

1990-2021 *Historia de la educación en la Argentina*, nueve tomos, Buenos Aires, Galerna.

Pulfer, D.

2015 «Presentación», en González, J.V., *La tradición nacional*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

2017 *El campo de la educación secundaria argentina en perspectiva histórica: diversificación institucional, escolarización y desgranamiento*, tesis de maestría, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Rebolledo, E y Lamelas, G.

2021 *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba: textos y fuentes para aprender y enseñar*, Buenos Aires, Clacso.

Salinas, J.

1905 *La instrucción pública y la subvención nacional en las provincias*, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de billetes de Banco.

Salvadores, A.

1941 *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.

Schoo, S.

2014 «Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)», en *Anuario SAHE. Historia de la Educación*, vol. 15, nº 2, Buenos Aires.

Schoo, S. y Mayoni, M.

2018 «Revisitando la historia de los colegios nacionales en el período fundacional», ponencia presentada en las VI Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Southwell, M.

2011 «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato», en Tiramonti, G., *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens-Flacso.

Torrendell, C.

2011 «Presentación», en Estrada, J.M., *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Vedoya, J.C.

1984 *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina*, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

FUENTES PRIMARIAS

Comisión Nacional de Educación

1883 Censo Escolar Nacional, director Francisco Latzina, Buenos Aires, La Tribuna Nacional.

Consejo Nacional de Educación

1910 *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina, 1810-1910 (Atlas Escolar)*, compilada y redactada por Juan P. Ramos, Buenos Aires.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública

1903 *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*, elaborado por Juan Ramón Fernández, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

1909 Censo General de Educación, director Alberto Martínez, Buenos Aires, Oficina Meteorológica Nacional.

Capítulo 4
Liberalismo laico, socialismo y anarquismo

PABLO PINEAU
Universidad de Buenos Aires

Entre las últimas décadas del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, en sintonía con los procesos de modernización y sus luchas sociales, se desplegaron en Argentina un conjunto de posiciones políticas que dieron a las temáticas educativas un lugar muy importante en sus planteos. Entre ellas, se destacan el liberalismo laico, con su auge en la década de 1880 y su continuidad posterior en parte del normalismo; el socialismo y su vasta obra educativa desplegada en la primera mitad del siglo XX; y el anarquismo, con su esplendor educativo en las primeras décadas de ese siglo. Con fuertes aires democratizadores, enfrentaron el poder de la Iglesia católica, propusieron la alfabetización masiva y el acceso de sectores hasta entonces postergados –como obreros, masas inmigrantes, mujeres e infancias vulneradas–, y estimularon renovaciones pedagógicas y didácticas. Sin embargo, y con diferencias internas, sus ojos puestos en Europa y EEUU, en muchos casos, no les permitieron comprender e integrar en sus planteos a los sectores populares criollos, a quienes en mayor o menor medida seguían considerando como masas bárbaras que debían ser civilizadas (Puiggrós, 1990).

LIBERALISMO LAICO

En 1853, el país sancionó una Constitución Nacional mediante la cual se adoptaba el sistema político republicano, representativo y federal. Desde entonces y hasta la década de 1880, se terminó de integrar el territorio tal como se lo conoce en la actualidad –lo que incluyó campañas sangrientas contra los pueblos originarios–, se afianzó el Estado nacional –lo que redefinió la relación entre Buenos Aires y el Interior–, se pusieron las bases del modelo agroexportador, y comenzó a estimularse una nueva inmigración ultramarina bajo la máxima «gobernar es poblar».

Este proceso estuvo marcado por luchas armadas y debates políticos sobre qué debía hacerse para una mejor inserción en el nuevo escenario mundial, cada vez más capitalista, liberal y colonialista. Si bien las posiciones fueron variadas, y muchas veces opuestas, es posible identificar ciertos tópicos comunes. Entre ellos, se encuentra el lugar principal asignado a la educación. Enmarcados en las premisas

ilustradas heredadas del siglo anterior, los distintos sectores en el poder confiaban en su capacidad para transformar la sociedad. Por eso se avanzó en la construcción de un sistema educativo integrado que abarcaba todo el país y estuvo vigente por largo tiempo: el liberalismo político fue una de sus bases principales.

En el período previo al de la organización nacional, el mapa educativo de la futura nación presentaba un mosaico de prácticas y concepciones educativas diversas. Estas fueron las bases para la construcción –por mantenimiento, cambio u oposición– del sistema educativo nacional en la segunda mitad del siglo XIX. De esta forma, su constitución recogía los debates que se habían llevado a cabo en las décadas previas respecto a la construcción de una nación moderna y al lugar que en esta debía ocupar la educación, que en la década de 1880 fue hegemonizada por el llamado «liberalismo laico» en sus instancias nacionales.

Durante las década de 1840, se produjo una importante renovación intelectual en el Río de la Plata. Un conjunto de jóvenes letrados influidos por el romanticismo –entre los que se destacan en sus consideraciones sobre educación el tucumano Juan Bautista Alberdi, el sanjuanino Domingo Faustino Sarmiento y los porteños Esteban Echeverría y Juana Manso– plantearon la necesidad de analizar y comprender la realidad social y cultural del país como punto de partida para pensar proyectos políticos y educativos sustentables, y se orientaron a seguir las ideas liberales republicanas, en las que la admiración por los modelos europeo y norteamericano no ocupó un lugar menor, junto con una lectura bastante negativa de la situación presente por estas tierras (Pena de Matsushita, 1985).

Sobre las huellas de las experiencias y propuestas previas, en la segunda mitad del siglo XIX se sentaron las bases constitucionales y un corpus legal para el armado de un sistema educativo de alcance nacional, a la vez que se producía una importante renovación pedagógica y didáctica. Las élites modernizadoras, predominantemente urbanas, concibieron a la educación como una estrategia para sacar a la población nativa del «atraso» en el que, según sus diagnósticos, se encontraba, y volverla capaz de enfrentar los nuevos desafíos de la época. A causa de la evaluación que hacían del pasado colonial, esos sectores consideraban necesaria la creación de un sujeto que adhiriera a prácticas políticas y culturales más modernas, basadas en mayores niveles de individualidad y autorregulación que los que presentaba la población de entonces.

Para el liberalismo, el fin principal de la educación es la formación de «ciudadanos», entendidos como sujetos libres portadores de derechos y obligaciones a partir de la delegación de su soberanía innata en organismos que los representen. Estos planteos produjeron un debate temprano respecto a la obligatoriedad de la escolarización, ya que su establecimiento se opone al principio supremo de la libertad del individuo. Con un fuerte tinte elitista, esto ya había sido señalado tempranamente por Alberdi en sus *Bases*..., donde se mostraba favorable a la apertura y existencia de escuelas, pero no a la asistencia compulsiva del «hombre de pueblo» que podía «verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política que no conocía; para instruirse en el veneno de la prensa electoral, que contamina y destruye en vez de ilustrar; para leer insultos, injurias, sofismas y proclamas de incendio, lo único que pica y estimula su curiosidad inculta y grosera». Si bien estas posiciones no lograron triunfar, volvieron a reaparecer

posteriormente en propuestas que buscaban limitar la obligatoriedad en su extensión y formas (por ejemplo, la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires de 1905, conocida como «Ley Ugarte», la redujo a cuatro grados. Algo similar sostenía la propuesta de la Reforma Saavedra Lamas, presentada a nivel nacional en 1916).

Finalmente, se impuso la concepción más cercana a las posiciones de Sarmiento y Manso, que declaró la educación obligatoria en algún nivel básico, en función de garantizar la cohesión social y el ejercicio del derecho a todos los habitantes. Acompañando esta idea, se estableció la condición de «gratuidad» del servicio como consecuencia de la obligatoriedad, inaugurando un gran debate, que llega hasta la actualidad, sobre el origen, las condiciones y el monto de los fondos necesarios para su cumplimiento. De todas maneras, debe decirse que los preceptos de obligatoriedad y gratuidad no se cumplieron en la forma lineal que muchas veces se cree, sino que hubo muchos vaivenes y desvíos.[1]

La educación fue ubicada entonces en un doble juego de obligaciones y derechos, y pasó de ser comprendida como un «derecho civil», una libertad o un permiso, cuyo ejercicio queda –o no– a cargo de los sujetos, como sostenían Alberdi y el Artículo 14 de la Constitución Nacional, a volverse un «derecho político», lo que la constituye una obligación de los individuos y una necesidad que debe ser provista por la sociedad. Por un lado, es un derecho incuestionable de todos los ciudadanos que la sociedad debe garantizarles, pero a su vez es una obligación que los individuos contraen para con la sociedad. Ambas partes (sociedad y ciudadanos) deben exigir y cumplir estas premisas. Derecho y obligación educativa de ambas partes, como términos indisolubles, marcan en su tensión las estrategias de gubernamentabilidad (Foucault, 1999) en juego, que también se encuentran en la base de la construcción del Estado liberal como un Estado administrativo y racional. Estas consideraciones dieron lugar a dos de los mayores aportes del liberalismo en el nivel educativo: el Estado docente y la obligatoriedad escolar.

Esta locación en la arena del Estado vuelve a la educación, bajo los influjos liberales, un fenómeno posible –y necesario– de ser legislable y legislado. Desde entonces, toda construcción con lógica de Estado –ya sean instancias inferiores a lo nacional como aquellas superiores– consideró como un tema prioritario de su agenda el expedir reglamentos, leyes, decretos, artículos, normas constitucionales, pactos, circulares y disposiciones referentes a lo educativo, y destinarles recursos humanos, administrativos y económicos para su cumplimiento.

Por otra parte, el liberalismo también aportó la comprensión del sistema educativo como un *cursus honorem* que permitía la «carrera abierta al talento» (Hobsbawm, 1997) a partir de su función de dotación de capital cultural institucionalizado. El sistema educativo se convirtió en una vía inestimable de ascenso social y de legitimación de las desigualdades, en una tensión constante entre la igualdad de oportunidades y la meritocracia, y que debía articularse con la formación de una ciudadanía que se diferenciaba internamente en una masa de «representados» y una cantidad mucho más recortada de «representantes». De esta forma, se propuso

1. Al respecto, véase el análisis del caso entrerriano en Petitti (2022).

un sistema con dos ramas: una obligatoria y masiva, destinada a la formación de los electores; y otra selectiva y no obligatoria, destinada a la formación de los elegidos. También se produjo un debate de importancia respecto a cuál de estas dos opciones se debía privilegiar: si la formación masiva obligatoria o la formación selectiva posterior. La primera, con el impulso de Sarmiento y sus colaboradores cercanos inscriptos en el normalismo, logró volverse prioritaria en las políticas concretas.

Otro importante tema en tensión dentro del pensamiento educativo liberal se refiere a cómo debían articularse las estrategias de construcción «desde arriba a abajo», y de «desde abajo a arriba», que se refleja en el lugar que la «sociedad civil» ocuparía dentro del gobierno y control del sistema educativo (Dussel, 2011). Desde su constitución, influidos por el modelo estadounidense y por las experiencias vecinalistas locales previas (como las llamadas «juntas protectoras locales»), se generaron espacios de participación colectiva y local (como los consejos generales, los consejos escolares y las bibliotecas populares) que favorecerían el desarrollo, estímulo y progreso de las escuelas mediante la llamada «participación popular». Pero rápidamente se produjeron situaciones muy tensas con los poderes centrales, producto de las conductas «no esperadas» de la sociedad civil, y en las que los grupos ilustrados veían resabios de épocas pasadas que debían ser abandonadas, o formas «incorrectas» de ejercicio del poder. Se encontraron ante una batalla, ejemplificada por el enfrentamiento entre sus propuestas políticas «modernas» y «republicanas» y los hábitos políticos de los sectores populares que consideraban heredados de la época colonial, el atraso, la barbarie y la anarquía. Como sucedió con la obligatoriedad, este tema volvió a ser debatido muchas veces, en la búsqueda de las formas «correctas» y «civilizadas» de garantizar la intervención de la sociedad civil. Al respecto, es interesante revisar el derrotero de los consejos escolares bonaerenses, creados por la ley provincial de 1875 y modificados varias veces desde entonces.

A su vez, muchos liberales se mostraron muy favorables a implementar los nuevos avances en cuestiones pedagógicas y didácticas contemporáneas. En mayor o menor medida, propusieron la eliminación definitiva de los castigos corporales en las escuelas, la ampliación y modernización del currículum básico mediante la inclusión de saberes que fueran más allá de la lectura, la escritura y el cálculo, la formación docente en manos del Estado, la renovación de los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la infraestructura escolar, el aumento en la dotación de recursos, la redacción de informes administrativos y la educación de la mujer en tópicos que todavía le estaban vedados. En todas estas cuestiones se destaca la actuación de Manso, quien pudo articular su tarea educativa con planteos feministas, por entonces muy provocadores, sobre la igualdad entre hombres y mujeres. Estas posiciones la llevaron a grandes debates y malestares con otros liberales no cercanos a esa mirada (Southwell, 2005).

Hacia la década de 1870, y con más fuerza en la de 1880, se vieron estimuladas las posiciones liberales favorables al laicismo, que buscaban fortalecer el peso del Estado central en cuestiones educativas y, sobre todo, limitar el poder de la Iglesia católica en ese terreno. Los debates que al respecto se daban en esos tiempos en Francia, con la sanción de las llamadas leyes Ferry, alimentaban las posiciones locales favorables a la secularización de los espacios escolares: en-

tendidas como medidas necesarias para la democratización y la modernización social. Esto desató un conjunto de debates respecto al dictado de una ley nacional que se manifestaron no solo a nivel central, sino también a niveles provinciales.[2]

Cucuzza (1985) diferencia entre un «laicismo principista», basado en el antidogmatismo y la tolerancia de todas las creencias como base de una sociedad democrática, y un «laicismo oportunista», basado en la situación internacional y el estímulo de la inmigración. Estos laicismos se unieron para dar una gran batalla durante el Congreso Pedagógico de 1882 y, sobre todo, para la sanción de la Ley Nacional Nº 1420 en 1884, donde lograron imponerse sobre las posiciones eclesiásticas. En las intervenciones que se presentaron en ambas instancias, ya anticipadas por las obras previas de Manso, se forjó el «núcleo duro» de sus planteos. Figuras como Onésimo Leguizamón, Delfín Gallo y Eduardo Wilde propusieron una «moral pública argentina» tolerante y con pretensiones cosmopolitas, que se basaba en una versión optimista del progreso y en la conformación de una ciudadanía que localizara sus manifestaciones religiosas en el ámbito de lo doméstico y lo privado, para de esa forma limitar el accionar de la Iglesia en los espacios públicos y estatales.

La Ley Nº 1420 y sus principios (gratuidad, obligatoriedad, gradualidad, libertad de cultos, Estado docente como agente principal, erradicación del analfabetismo en toda la población, currículum común con centro en la formación de la «ciudadanía civilizada» y en la cultura letrada, prescindencia de la enseñanza religiosa obligatoria en la escuela pública, republicanismo, permiso de existencia de escuelas particulares bajo control estatal, formación docente específica, prohibición de los castigos corporales, posibilidad de continuar estudios superiores mediante mecanismos de selección basados en criterios académicos, austeridad republicana, higienismo, participación popular en formas previamente institucionalizadas, etc.) se volvieron el «programa mínimo» de esta corriente educativa, que, sin tener un corpus concreto de escritos a los que remitirse más allá de la citada ley, fue encarnada especialmente por la acción y la prédica de buena parte de los egresados y egresadas de las Escuelas Normales: las y los llamados «normalistas».

Probablemente influidos por sus propias biografías, estos docentes concebían a la escuela como el dispositivo ideal de modernización e inclusión de las «atrasadas» poblaciones nativas e inmigrantes para lograr el «progreso» del país, y asociaban esta última idea a conceptos como liberalismo, civilización, república, ciudadanía, cosmopolitismo eurocéntrico, decencia, trabajo, tolerancia religiosa, ahorro, austeridad, autocontrol e higiene, a los que oponían un enemigo –resumido en el término «barbarie», asociado al atraso, donde solían ubicar a la Iglesia católica– que reinaba fuera de la institución escolar.

Su principal opción político-pedagógica fue la inclusión social por la homogeneización cultural. Esto es, la garantía del ejercicio de derechos sancionados en la Constitución Nacional de 1853 para todos los habitantes del país –nativos y extranjeros– mediante la aceptación de un molde cultural único resumido en la noción de «civilización». Se produjo entonces una combinación bastante estable de posiciones

2. Para el caso cordobés, véase Lamelas (2022).

democratizadoras –mediante la inclusión social– y autoritarias –mediante la homogenización cultural– que anidó en la escuela argentina y marcó su historia educativa. Esta condición paradójica de origen le otorgó gran movilidad y productividad.

Esta posición construyó un modelo de alumno «universal» y homogéneo, en el que las marcas de origen –sociales, culturales, de género, etc.– eran suspendidas como condición de funcionamiento de la propuesta. En consonancia con esto, la alfabetización de adultos fue comprendida como una situación coyuntural que iba a ser eliminada con el avance del modelo escolar, y no como una marca estructurante que denunciaba constantemente los límites del modelo.

Con un discurso de modernización cosmopolita, procesaban –muchas veces mediante la negación, la censura y la persecución– todas las diferencias de origen de sus alumnos y docentes, e imponían un imaginario común de cuño ilustrado, con fuertes elementos positivistas, republicanos y burgueses. Los normalistas amaban la cultura escrita, y tenían al higienismo, el decoro y el «buen gusto» como sus símbolos culturales más distinguidos, que oponían tanto al lujo y derroche aristocrático como a la sensualidad y «brusquedad» de los sectores populares. A su vez, se enfrentaron con las posturas pedagógicas más autoritarias y retrógradas, y mostraron sus diferencias con las más libertarias y aperturistas. A las primeras, se les cuestionó el chauvinismo, la xenofobia y el dogmatismo; y a las segundas, la confianza «absoluta» en el niño y en las posiciones autogestionarias.

Uno de sus mejores exponentes fue Pablo Pizzurno (1865-1940), un porteño hijo de inmigrantes genoveses, egresado como maestro normal nacional en 1882. A lo largo de su vida, ocupó varios cargos en el funcionariato educativo: fue director de escuelas públicas y privadas, inspector general de Enseñanza Media, y profesor y rector de Escuelas Normales. También ocupó la vocalía del Consejo Nacional de Educación y formó parte de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares. Actuó en algunos sistemas provinciales: Córdoba, Salta y San Juan. Tuvo, además, una reconocida actividad como publicista y difusor, dejando una gran cantidad de informes y folletos. Fundó, dirigió y colaboró en diversas publicaciones educativas; tradujo libros de texto extranjeros y escribió una serie de libros de Lectura para la escuela primaria que tuvieron mucha repercusión, englobados bajo el nombre de «El Libro del Escolar» (Pineau, 2013).

Su biografía encarna el modelo ideal de los egresados de las Escuelas Normales argentinas: de origen social medio bajo, la opción por la docencia le abrió espacios hasta entonces negados por su extracción de clase. La escuela fue su trampolín social y cultural, y le dedicó su vida a afianzar y difundir su obra. A su vez, el sistema educativo fue el garante del cumplimento del deseo de «hacerse la América» que había empujado a muchos –como era el caso de sus padres– a cruzar el océano. La moral republicana sostenida por Pizzurno, basada en deberes y derechos, ordena tanto la conciencia individual como la colectiva. La escuela es el lugar donde se forma la democracia, el civismo y la ciudadanía, pero de acuerdo a férreas leyes morales asociadas al ascetismo y a la civilidad, a lo medido y controlado, a la aceptación de la autoridad.

Luego del encendido debate con la Iglesia católica a fines del siglo XIX, y durante la fuerte expansión del sistema escolar, a partir de la década de 1910 el «liberalismo laico» se enfrentó a los discursos patrióticos y bélicos cada vez más

en ascenso. Al cumplirse los cien años de la independencia del país, los grupos oligárquicos en el poder buscaron llevar a cabo una campaña de disciplinamiento de las masas nativas y, fundamentalmente, de los inmigrantes, mediante dispositivos de «patriotización» de la población. José María Ramos Mejía ocupaba desde 1908 la presidencia del Concejo Nacional de Educación, y desde allí impulsaba un proyecto escolar para fundar una nacionalidad esencialista y dogmática, excluyente y beligerante, con fuertes toques de xenofobia, racismo y chauvinismo, y hasta con algunos tintes antisemitas. Los liberales laicos se opusieron fuertemente a estas concepciones. Sus posiciones pacifistas –que se fueron fortaleciendo cada vez más, sobre todo después de los horrores de la Primera Guerra Mundial– no coincidían con aquellas; en cambio, bregaban por la paz y la tolerancia, por el debate democrático y el disenso, y consideraban que la escuela debía ocupar un lugar central en esa empresa. El propio Pizzurno, ya por entonces vuelto uno de sus voceros más destacables, sostenía en 1928 que «la paz entre los pueblos se logrará mucho menos como consecuencia de tratados de los gobiernos que impongan el desarme material de las naciones, que como resultado del desarme de los espíritus por medio de la educación».

Más allá de este conjunto de marcas destacables del liberalismo laico, el «civismo» en que se ubicaban sus ideas marcó sus límites para comprender e integrar en sus planteos a los sectores populares nativos. Sus posiciones consideradas asépticas y «superiores» ocultaban las marcas de restricción en que se basaba, ya fueran estas culturales –urbanas y europeas–, étnicas –blancas–, de clase –burguesas–, y de género –patriarcales–, lo que condujo a su debilitamiento y a la pérdida de buena parte de su potencial democratizador (Villavicencio, 2003). Por estos motivos, en las primeras décadas del siglo XX florecieron otras corrientes educativas más atentas a esas restricciones, que, a la vez que compartían ciertos tópicos con los liberales –como la confianza en la educación, la lucha contra el analfabetismo y las miradas eurocéntricas–, también marcaban importantes diferencias.

Ya hacia el cambio de siglo se habían comenzado a escuchar nuevas y fuertes voces disidentes al modelo oligárquico en bocas que incluían a los sectores obreros, a los anarquistas, a los socialistas y a la por entonces moderna Unión Cívica Radical, muchos de ellos representantes de una incipiente «clase media» en formación con sede en las grandes urbes. Estas posiciones, compuestas mayoritariamente por los imaginarios culturales aportados por la inmigración europea, también les dieron mucha importancia a los debates y las acciones educativas, en buena parte estimulados por las adhesiones que consiguieron en la docencia y en el magisterio.

SOCIALISMO

Los socialistas argentinos siempre se concibieron como un partido moderno influido por un legado iluminista y positivista que mostraba mucha confianza tanto en la educación como en la asociación entre la ciencia y el progreso. En 1896, después de una serie de encuentros previos, se fundó en Argentina el Partido Socialista Obrero Argentino, cuyo nombre fue luego acortado a Partido Socialista (PS). En su programa fundacional, se incluyó «Educación laica, obligatoria y gratuita hasta los 14

años» como una de sus premisas centrales. Se iniciaba un debate importante sobre cómo llevarla a cabo. De acuerdo con los trabajos pioneros de Barrancos (1991 y 1996 a y b, entre otros) y, más actuales, de Becerra (2003 y 2007, entre otros), uno de sus ejes principales giró entre confiar en el Estado como posible garante de la educación –posición que terminó imponiéndose, sobre todo cuando el PS optó por la vía parlamentarista y alcanzó escaños en la Cámara de Diputados–, o generar estrategias independientes mediante la creación de instituciones propias, como las llamadas Escuelas Socialistas, luego renombradas Populares o Laicas en 1901, donde se buscaba una orientación laica, cosmopolita y «práctica» como marca que las diferenciara de la educación estatal (Becerra, 2007).

De esta forma, se identifica una posición más alternativista que buscaba oponerse al monopolio educativo estatal burgués y fue perdiendo peso al avanzar el siglo XX; y una segunda, que puede ser comprendida como complementaria de la labor estatal, basada en su estímulo y fiscalización, que terminó por volverse la posición principal. De acuerdo con esta última, los socialistas pensaban que la escuela pública debía y podía ser mejorada, en términos cuantitativos, mediante su extensión para lograr la alfabetización masiva, con un foco especial en los sectores no incluidos (obreros, peones rurales, inmigrantes, mujeres, infancias vulneradas, etc.) y, en términos cualitativos, oponiéndose tanto al control clerical de la enseñanza presente en las escuelas más allá de la tolerancia proclamada en 1884 –lo que se profundizó a partir de la década de 1930 tras la nueva avanzada católica– como a las propuestas de los nacionalismos excluyentes y de los militarismos belicistas de las primera mitad del siglo.

Como lo hicieron los socialistas franceses con las leyes Ferry, los argentinos tomaron a la Ley Nº 1420 como una de sus banderas educativas principales, a la que sumaron expresamente la característica de «laica» no presente en el enunciado legal original. La gran cantidad de egresados de las Escuelas Normales en las filas del partido –dirigentes, afilados y simpatizantes– fortaleció esa vinculación. Compartieron el ideario de Sarmiento, al que honraban de diversos modos, y profundizaron las demandas sociales y de género, sin por eso alejarse de la matriz civilizatoria eurocéntrica y evolucionista del sanjuanino, a la que sumaron elementos positivistas y hasta eugenésicos. Desde allí, exigieron al Estado el cumplimiento de las políticas enunciadas, apoyaron la sanción de la Ley Láinez en 1905 y se opusieron a los intentos de reforma (como los proyectos Magnasco y Saavedra Lamas) que fueron propuestos posteriormente.

La educación se constituyó en uno de los espacios prioritarios en la acción de los socialistas. Notas sobre esa temática pueblan las páginas de *La Vanguardia*, la publicación oficial del PS desde su fundación. A su vez, los docentes y funcionarios que se identificaban con esa posición política impulsaron también, en muchas ocasiones, importantes modificaciones educativas. Fundaron y actuaron en asociaciones sociales, gremiales, sindicales y feministas; participaron en publicaciones y congresos; y estimularon renovaciones curriculares y didácticas. Por ejemplo, muchos y muchas de ellas se englobaron en el movimiento de la Escuela Nueva, con la que se proponían modernizar los enunciados de la Ley Nº 1420.

También corresponde destacar que, a diferencia de las posiciones liberales, el socialismo otorgó no solo espacios de acción, sino que también dio voces a las

mujeres, quienes produjeron una cantidad de escritos que las ubicaron en el lugar de autoras y no solo de difusoras o aplicadoras de obras redactadas por hombres. Se encuentra en sus filas una larga lista de mujeres educadoras que pudieron realizar y publicar sus escritos: Alicia Moreau, Julieta Lanteri, Cecilia Grierson, Sara Justo, Raquel Camaña, Pascuala Cueto, Fenia Chertcoff, Ernestina López, Herminia Brumana, Carolina Muzzilli, Delia Etcheverry y Elvira Rawson.

La mirada «social» sobre los temas educativos llevó a focalizar en tres campos: la educación de los trabajadores, la educación de la mujer y la atención a las infancias más necesitadas, en los cuales demostraron una gran capacidad de creatividad y producción. Buena parte de estas iniciativas se canalizaron en las llamadas Sociedades Populares de Educación, en las que el socialismo –y especialmente las mujeres socialistas– ocuparon un lugar muy importante. Estas eran instituciones con fines educativos generadas mayormente por la sociedad civil, y que permitían, en ciertas ocasiones, un mayor nivel de experimentación y ensayo de propuestas alternativas. A su vez, fueron capaces de alojar a los sujetos –o a los registros de los sujetos– que no encontraban su lugar en el sistema oficial, tales como la primera infancia, los inmigrantes, las mujeres adultas y los menores trabajadores o a cargo del Estado, y ofertaban saberes que no estaban incluidos o eran relegados por el currículum oficial.

En el caso de los trabajadores, el socialismo abrió instituciones –como las llamadas Universidades Populares– donde se brindaban cursos y conferencias, y se desarrollaban actividades vinculadas con la alfabetización de adultos y el incentivo a la lectura mediante la fundación de bibliotecas populares y la edición de colecciones de libros a bajo precio, con la enseñanza de la lengua nacional para extranjeros, con la capacitación laboral y sindical, con cuestiones artísticas y expresivas, con el cooperativismo y el mutualismo, y con la difusión del saber científico (De la Fare, 2010).

Entre otros establecimientos, se destacan los porteños Sociedad Luz, creado en 1899 con la finalidad de «difundir en el pueblo las nociones y los métodos de las ciencias, educar sus facultades de expresión hablada, escrita y artística, y sostener una biblioteca pública, con una sección especializada en cooperativismo y ciencias económicas, sociales y políticas», y el Ateneo Popular, fundado en 1910, originariamente dirigido por Enrique del Valle lberlucea con la actuación de Alicia Moreau como secretaria. En esas escuelas se buscaba formar una vanguardia obrera erudita e ilustrada, como forma de consolidación de una «cultura obrera» no necesariamente popular en la que los conocimientos científicos y racionales ocuparan un lugar central (Barrancos, 1996b).

Otro espacio destacado de su actuación, y que lo diferencia fuertemente del liberalismo, se relaciona con el feminismo y la educación de la mujer. Su acceso a los niveles educativos medios y superiores y la coeducación se encuentran en todas sus propuestas. Como en otros países del mundo, el socialismo construyó una muy efectiva red de socialización y cuidado para aquellas mujeres que cuestionaban el lugar social que les era impuesto por el patriarcado. Por ejemplo, muchas de las primeras egresadas de universidades nacionales encontraron allí dónde desarrollar sus inquietudes, y que generalmente orientaron a los espacios considerados naturalmente «femeninos» como eran la educación y el cuidado de la infancia.

Junto con la lucha por la obtención de otros derechos –entre los que se destaca el voto–, desarrollaron un conjunto de acciones educativas destinadas específicamente a ese público. Entre ellas resaltan las prácticas y propuestas sobre educación sexual y reproductiva, que generalmente se basaban en el higienismo y la «profilaxis social» con marcas eugenésicas, que se oponían fuertemente al discurso eclesiástico y filantrópico sobre el tema. Se destaca al respecto la labor de Raquel Camaña (1883-1915), maestra normalista no ligada orgánicamente al PS pero muy cercana a sus adherentes. Su pensamiento se refleja mayormente en *Pedagogía social*, obra que publicó en 1916.

En fuerte articulación con los espacios femeninos y obreros, también focalizaron su accionar en las infancias, en especial las vulneradas. Los socialistas fueron más allá de la concepción de «alumno» genérica que presentaba el sistema de instrucción pública, para ocuparse de los sujetos concretos que no encajaban en esa concepción. Por eso se ocuparon de un conjunto de cuestiones vinculadas con la niñez, como el acceso de los niños trabajadores a la escuela, la educación de la primera infancia, la coeducación y la atención a la infancia «débil» (Carli, 2002). Respecto a lo primero, el socialismo siempre consideró incorrecto el trabajo infantil e impulsó medidas para regularlo (como La Ley Nº 5291 de 1907 sobre Trabajo de Mujeres y Menores, llamada «Ley Palacios», y su modificatoria en 1924, mediante la Ley Nº 11317), a la vez que proponía que la escuela y otros espacios educativos fueran el lugar «natural» para los niños y niñas. También impulsaron «las colonias de vacaciones», originariamente pensadas para la llamada «infancia débil», que luego ampliaron a otros públicos; y los «recreos infantiles», instituciones destinadas a la atención de los hijos de las mujeres trabajadoras que cursaban edades previas a la escolaridad obligatoria, o a que estos asistieran a contraturno de su escolaridad, donde se estimulaba la lectura, el juego y la recreación como estrategias educativas. Su auge se dio entre las décadas de 1910 y 1930, y empezaron a decaer posteriormente con la consolidación del Estado benefactor, que fue ocupándose cada vez más de esas poblaciones y funciones (Barrancos, 1987).

Es también digno de mención el lugar que el socialismo ocupó en el proceso de la Reforma Universitaria iniciado en 1918. Muchos de los primeros dirigentes del PS, como Juan B. Justo, Nicolás Repetto, Enrique Dickmann, Alfredo Palacios y Enrique Del Valle Iberlucea, eran docentes o graduados universitarios y se sumaron de formas distintas al movimiento reformista. En *La Vanguardia* de esos días se pueden seguir los hechos ocurridos en Córdoba, a los que se reivindicó focalizando, sobre todo, en su carácter anticlerical. Ese mismo año, se incorporó la cuestión universitaria al programa mínimo del PS con el enunciado «democratización de las universidades y extensión popular de sus enseñanzas».

Pero hasta entonces el vínculo entre el socialismo y el estudiantado universitario había sido variado, y muchas veces había llegado a la tensión. Por eso, en 1918 se presenta una actitud de apoyo crítico al movimiento estudiantil, al que se le pide que revise sus posiciones y realice un mayor acercamiento a las «luchas y cuestiones obreras». A partir de la década de 1920, la influencia del socialismo se acentuó dentro del espacio universitario, ya sea en su población

en general o en sus órganos de gobierno colegiados, a la vez que se destacan las prácticas de extensión universitaria que impulsaron en sintonía con el resto de sus acciones educativas.

ANARQUISMO

Por otra parte, una posición a la vez con puntos de contacto y fuertes diferencias con el socialismo fue la esgrimida por el anarquismo. En su propuesta política, la educación se presenta como la llave liberadora de la opresión y la ignorancia a la que estaban sometidas las masas. La formación de los trabajadores era un aspecto relevante de su dispositivo político, que la consideraba una vía de construcción de una identidad de los sectores obreros que les permitiría construir la «sociedad libre del futuro». De esta forma, como los liberales y los socialistas, también consideraban a la alfabetización masiva como una necesidad primaria para alcanzar el progreso social esperado.

Los trabajos de Barrancos (1990), Suriano (2008) y Acri y Cácerez (2011) sostienen que el núcleo duro de su propuesta pedagógica lo constituía, sobre todo en sus primeros momentos, el armado de acciones propias, autónomas y renovadoras que cuestionaran el monopolio de la enseñanza ejercido por el Estado. Esto se basaba, principalmente, en dos razones. Por un lado, en sostener que la verdadera finalidad de la educación estatal es la reproducción de las desigualdades sociales y el mantenimiento de los privilegios de los grupos dominantes. Por el otro, en el ataque al Estado por difundir una educación patriótica y nacionalista basada en mitos y tradiciones que crean falsas opciones políticas en los sectores populares y que solo sirven para mantenerlos en la sumisión y explotación.

Los anarquistas sostenían que la educación de los obreros debía estar a cargo de ellos mismos, mediante sus organizaciones y sin ninguna intervención estatal. Los sindicatos y otras instituciones populares eran las encargadas de educar al pueblo en instituciones propias que debían transmitir la verdad científica, racional y libertaria para la construcción de la sociedad armónica en la que no existiera la dominación del hombre por el hombre. Para eso, proponían una educación basada en principios autogestivos con gran peso de la instrucción artística, el aprendizaje manual y la enseñanza científica, donde se combatiera al patriotismo, al militarismo y al clericalismo presente en las escuelas públicas. Rescataban al racionalismo y a la ciencia como su doctrina, promovían la combinación de trabajo intelectual, manual y estético como su metodología, propiciaban el contacto con la naturaleza, y proponían una educación mixta tendiente a la igualdad de los sexos. También tenían una vocación universalista, que incluía la enseñanza de contenidos científicos –considerados «objetivos»– y de esperanto.

Desde esa concepción, se ocuparon de construir espacios educativos propios que se contraponían a la expansión escolar de la instrucción pública, muchas veces tratando de competir con ella. De esta forma, fundaron una gran cantidad de escuelas –denominadas *libres*, *modernas*, *racionalistas*, o de otras formas que las diferenciaran de las oficiales– en muchos barrios de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano, y en otras localidades donde el anarquismo era

importante, como Luján, Rosario y Trenque Lauquen. En general, fueron experiencias fragmentarias y discontinuas, de corta duración y con dificultades de implementación. Sus historias son muy fluctuantes: en buena parte condicionadas por las continuas experiencias represivas que sufrió el movimiento, lo que implicaba clausuras y persecución de sus integrantes. Por otra parte, la fuerte expansión del sistema escolar público le quitaba matrícula. Los anarquistas se fueron orientando cada vez más a atender la demanda de formación de adultos mediante cursos libres y otras actividades en organizaciones tales como los círculos libertarios y las bibliotecas obreras, y así desatendieron, aunque sin abandonar, las instituciones destinadas exclusivamente a la infancia.

En todas sus prácticas, el anarquismo se ocupó de desarrollar una rica producción sobre educación bajo la denominación «educación racionalista». Esta posición pedagógica, surgida en Francia y potenciada en España por Francisco Ferrer i Guarda, tuvo una importante prédica y despliegue en la Argentina, sobre todo mediante las revistas *Francisco Ferrer* y *La Escuela Popular* (publicadas en Buenos Aires entre 1911 y 1914), y la fundación, en 1912, de la Liga de la Educación Racionalista, con su *Boletín de la Liga de Educación Racionalista*. A través de estas, el anarquismo impulsó una pedagogía basada en el anticlericalismo, el antienciclopedismo, el antiautoritarismo, la valoración de la experiencia y de los sentidos en el proceso de aprendizaje, la relación directa con la naturaleza, el respeto y desarrollo de la singularidad de cada niño, la vinculación entre la escuela y la comunidad, la educación mixta y la coeducación, diversas formas de autogobierno educativo, el rechazo a castigos, recompensas y exámenes, el internacionalismo, y el respeto absoluto de la libertad del educando. También exploraron nuevas formas de comprender a la infancia que iban más allá del cuidado y la liberación de la explotación laboral capitalista, estableciendo situaciones de igualdad con los adultos en temas como el autogobierno, la participación política y la militancia (Carli, 2002 y Barrancos, 1987).

En similitud con el socialismo, el anarquismo le dio un rol principal a la mujer y a sus luchas tanto en su prédica como en su acción. Esto se refleja también en sus posiciones educativas. Desde el temprano periódico *La voz de la mujer*, fundado en 1897, se bregó por la educación mixta en todas las instancias, y por la «emancipación de la mujer» mediante la educación. En paralelo al rechazo del monopolio estatal de la escolaridad, en ciertas ocasiones el anarquismo presentó cuestionamientos radicalizados de la institución familiar, entendida como otra forma de opresión tanto hacia la mujer como hacia la infancia. De esta forma, en las publicaciones, en los cursos y en las conferencias se hablaba de temas como divorcios, el derecho al propio cuerpo y la «libertad sexual».

Pero a diferencia del socialismo, el movimiento anarquista no se sintió convocado por el movimiento reformista universitario surgido en 1918. Para su concepción, la universidad era un coto reservado a las clases explotadoras, por lo que era imposible solidarizarse con sus integrantes, aunque fueran los estudiantes, catalogados como «hijos de papá», cuyas demandas y reclamos no podían ser considerados válidos por los obreros. En las notas aparecidas en esas fechas en *La Protesta*, la publicación oficial anarquista, se muestra su enojo por el uso de términos como «lucha de clases» y «huelga» por parte de los reformistas, y se

cataloga a sus acciones como «holganza» y «rabona colectiva» típica de niños malcriados miembros de la burguesía (Pineau, 1996).

En la década de 1910, con un punto de inflexión en el turbulento IX Congreso de la FORA de 1915, se comenzó a abandonar la idea de la formación de instituciones educativas propias y autónomas para avanzar en una estrategia basada en el fortalecimiento de la agremiación docente como forma de quitarle poder al funcionariato dentro de las escuelas y el sistema, y fortalecer a los propios maestros. A su vez, buena parte de sus adeptos, que además ejercían como docentes, fueron abandonando esa ideología para acercarse a espacios políticos por entonces más dinámicos, como lo eran el radicalismo y el socialismo. De esta forma, buena parte de los postulados y las prácticas pedagógicas anarquistas fueron incorporados en la cotidianeidad escolar por maestros y maestras concretas que acordaban –o habían acordado– con esas ideas.

Entre ellos, se destaca la actuación del entrerriano Julio R. Barcos (1883-1960). Su acción y pensamiento tuvo fuertes disidencias con las expresiones más puristas del anarquismo, ya que comenzó dirigiendo Escuelas Racionalistas para volverse luego maestro y funcionario del sistema de instrucción pública. De esta forma, se involucró en el debate sobre si se debían crear nuevas escuelas autónomas del Estado, o si debían destinarse los esfuerzos a pelear dentro del sistema educativo y fortalecer a los docentes (Arata, 2013). Desde su ingreso al sistema estatal, Barcos se ocupó de cuestiones sindicales. Consideraba que solo un maestro agremiado, es decir, un maestro que conoce sus derechos y los ejerce, está en condiciones de llevar a cabo la educación política de la infancia (Carli, 2002). Participó de las huelgas de 1912 y, ese mismo año, de la fundación de la Liga Nacional de Maestros, de donde surgió en 1916 la Confederación Nacional del Magisterio.

A MODO CIERRE

Las tres posiciones político-pedagógicas que hemos presentado –el liberalismo laico, el socialismo y el anarquismo– presentan un conjunto de diferencias: como el lugar que debían ocupar el Estado y la sociedad civil en cuestiones educativas, o las consideraciones sobre la educación de la mujer y su rol. Pero también tienen puntos de contacto que los convirtieron en actores concretos que impulsaron la difusión de la alfabetización y la puesta en acción de propuestas democratizadoras. Como sostiene Scavino (2012), con marcas provenientes de la Ilustración, la Reforma protestante y el progresismo burgués, las tres posiciones se encontraban en el «mismo bando de enemigos del espíritu» representado por la Iglesia católica. De todas maneras, encontraron límites en la comprensión e integración de los sectores populares de origen criollo, a quienes consideraban atrasados y necesitados de los aportes de una cultura moderna de cuño europeo –como la que ellos, en sus diferencias, presentaban– que sustituyera sus saberes erróneos que impedían el progreso y los condujera civilizadamente al bienestar general. De esta forma, dejaron presentes en la pedagogía argentina un conjunto de elementos que fueron recuperados posteriormente por posiciones que se consideraron herederas u oponentes.

REFERENCIAS

Acri, M. y Cácerez, M.

2011 *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*, Buenos Aires, Libros de Anarres.

Arata, N.

2013 «Julio R. Barcos: derivas de un pedagogo intempestivo», en Barcos, J.R., *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Barrancos, D.

1987 *Los niños proselitistas de las vanguardias obreras*, Buenos Aires, CEIL.

1990 *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto.

1991 *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, CEAL.

1996a *La escena iluminada: ciencias para trabajadores, 1890-1930*, Buenos Aires, Plus Ultra.

1996b «Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la asociación de bibliotecas y recreos infantiles (1913-1930)», en Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la argentina, 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Becerra, M.

2003 *Socialismo, Estado y nación: un análisis de la producción de hegemonía estatal educativa en Argentina (1900-1910)*, tesis de Maestría, Buenos Aires, Flacso (mimeo).

2007 «Intelectuales socialistas, Estado y educación en Argentina a principios del siglo XX», en *Confluencia*, vol. 3, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, pp. 13-29.

Carli, S.

2002 *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cucuzza, R.

1985 «El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma», en Hillert, F. *et al.*, *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, Cartago.

De la Fare, M.

2010 *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica*, primera edición, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE.

Dussel, I.

2011 «Republicanism “Out of Place”. Readings on the Circulation of Republicanism in Education in 19th-century Argentina», en Tröhler, D.; Popkewitz, T. y Labaree, D. (eds.), *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions*, New York, Routledge.

Foucault, M.

1999 «La gubernarmentalidad» en íd., *Estética, ética y hermenéutica* [1978], Barcelona, Paidós.

Hobsbawm, E.

1997 *La era de la revolución*, Buenos Aires, Crítica.

Lamelas, G.

2022 *La religión, el clericalismo y las escuelas: la lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares: Córdoba, 1880-1930*, primera edición, Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/546595> [consulta: 22 de septiembre de 2023].

Pena de Matsushita, M.E.

1985 *Romanticismo y política. El romanticismo político hispanoamericano*, Buenos Aires, Cinae-Centro de Estudios Filosóficos.

Petitti, E.M.

2022 «Alcances y límites de la obligatoriedad escolar en Argentina (provincia de Entre Ríos, 1886-1958)», en *Prohistoria*, año XXV, nº 38, pp. 1-30. Disponible en: <https://doi.org/10.35305/prohistoria.vi38.1719> [consulta: 22 de septiembre de 2023].

Pineau, P.

1996 «El movimiento obrero y la reforma universitaria: reordenando la mirada», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, vol. 2, nº 3, pp. 73-81.

2013 «Pablo A. Pizzurno: normalismo, republicanismo y misas laicas», en Pizzurno, P., *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 13-25.

Puiggrós, A.

1990 *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, t. I, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Scavino, D.

2012 *Rebeldes y confabulados. Narraciones de la política argentina*, Buenos Aires, Eterna cadencia.

Southwell, M.

2005 «Juana P. Manso (1819-1875)», en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, nº 1, marzo, París, Oficina Internacional de Educación, Unesco. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/mansos.pdf> [consulta: 22 de septiembre de 2023].

Suriano, J.

2008 *Anarquistas: cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*, Buenos Aires, Manantial.

Villavicencio, S.

2003 «La (im)posible república», en Borón, A. (comp.), *Filosofía política contemporánea. Controversias sobre civilización, imperio y ciudadanía*, Buenos Aires, Clacso.

Capítulo 5

Positivismo, antipositivismo y krausismo

ANA DIAMANT
Universidad de Buenos Aires / Sociedad Argentina
de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación

La construcción y la identificación de los objetos de conocimiento, reales o ideales, fueron una preocupación que a lo largo de los tiempos atravesó a actores de la filosofía, desde los más «clásicos» y cercanos a la teología hasta los más «modernos», sostenidos en los principios de la causalidad, la imparcialidad y la reflexión, y superados finalmente por quienes entienden la producción del conocimiento como un proceso social, de establecimiento de consensos y de aceptación por parte de la comunidad de especialistas.

La organización de los objetos de conocimiento, la conformación de campos de estudio, es una operación estrictamente humana que también estuvo y está sujeta históricamente a maniobras especulativas, a las formas de concebir propiedades y funciones de la materia y de las ideas, de las leyes que rigen el mundo, y a las transformaciones que sobre este puedan operarse. Es el punto en el que teoría y práctica se encuentran y se regulan estableciendo relaciones entre información, comprensión y representación sobre hechos y datos en el marco de procesos sociohistóricos.

La transmisión del conocimiento sumó a las inquietudes de los filósofos y cientistas las de los pedagogos y psicólogos, tanto en relación con los contenidos como con los métodos, generando concepciones e intenciones precisas para diferentes etapas de la evolución de los sujetos y su desarrollo, trasladadas a las de aprendizaje y luego a las de enseñanza. Así es como los ejercicios de experimentar, representar, comprobar e interpretar, y luego de registrar, adquieren protagonismos diversos que tienen su reflejo en los proyectos educativos, en los planes y programas de estudio, en las aulas, en la formación de maestros.

Cabe entonces la siguiente afirmación, para el recorte temático –positivismo, antipositivismo y krausismo– y temporal –fines del siglo XIX y principios del XX– que se abordará:

> El ideal de la educación consiste en obtener una preparación completa del hombre para la vida entera. En general, el objeto de la educación debe ser adquirir del modo más completo posible los conocimientos que sirvan mejor para desarrollar la vida intelectual y social en todos sus aspectos, y en tratar superficialmente los que menos contribuyan a ese desarrollo (Spencer, 1963: 213).

Con estos presupuestos, se hará foco en las respuestas que a estas inquietudes planteadas por Spencer dieron las corrientes filosóficas y pedagógicas que tomaron la perspectiva del positivismo y las reacciones a este, a partir del antipositivismo y el krausismo en Argentina, suponiendo, de modo genérico, al primero con el propósito de lograr un orden mental; al segundo como una suerte de crítica a su reduccionismo cientificista; y al tercero como una oportunidad de conjugar ilustración y modernidad afirmando la autonomía individual, entendida como parte de la sociedad (Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2011).

En la medida en que los Estados nacionales se consolidan desde fines del siglo XIX en Occidente y se hacen cargo de que la educación es condición de supervivencia, por lo tanto función inherente a su existencia, crean sistemas y leyes educativas que, además de afirmarlos, le arrebatan la función formadora a la Iglesia, permiten la afirmación de la noción de ciudadanía, del concepto de soberanía (Garcés, 2019) y el estímulo del sentido de pertenencia.

Esta configuración, potenciada por la Generación del ochenta, con influencia sarmientina, se plasmó en la Ley Nº 1420 (1884), que estableció los principios de obligatoriedad, gratuidad y, si bien no eliminó la educación religiosa, señaló un camino secularizador con una fuerte marca en el normalismo, a partir de innovaciones pedagógicas y didácticas, y en el proceso de consolidación de la escuela pública; con la preocupación por la homogeneización social y cultural y por el acceso a la lectura y la escritura. Mediante un discurso modernizador, intentó procesar las diferencias de origen de alumnos y docentes e impuso una argumentación ilustrada, con claros elementos positivistas, republicanos y burgueses. A la alfabetización le sumó las variables del control de la higiene y la salud, y operó sobre lo que consideró el decoro y el buen gusto (Pineau, 2019).

La Ley Nº 1420, en su Artículo 5º, tomó esas expectativas y propuso

> la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños de edad escolar. Con ese objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes en las ciudades, o trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios, constituirá un distrito escolar, con derecho, por lo menos, a una escuela pública, donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley.

A su vez, imponía la obligatoriedad, la universalidad y la gratuidad, asegurando textos y útiles escolares para quienes no pudieran acceder a estos. Por otra parte, limitaba la enseñanza de la religión a horarios anteriores o posteriores a las clases.

En términos políticos, vino a dar respuesta a lo que establecía la Constitución de 1853 en relación con los territorios nacionales, en tanto que los provinciales asegurarían en sus propias constituciones la educación primaria junto a la administración de justicia y las regulaciones municipales.

Más allá de la intencionalidad de promover la cultura letrada, señaló que las escuelas debían preocuparse por la moralidad y la higiene, impulsando también la creación del Cuerpo Médico Escolar con tareas vinculadas a la identificación de niños abandonados, deficientes, desnutridos y, de alguna manera, a «seleccionar» a quienes, con características de normalidad, estarían aptos para ir a la escuela (Ramacciotti, 2019). Para ellos, además de especializar y profesionalizar

la tarea en relación con la medicina, se fueron creando dispositivos de control como cartillas y fichas, con el objetivo de asegurar hábitos intelectuales, morales, físicos, de limpieza y de higiene. Cuidar y proteger, limpiar y disciplinar (Puiggrós, 2019) fueron preceptos que no solo dieron tranquilidad, sino que también suponían mejores condiciones de acceso al conocimiento.

Tanto una como otra preocupación, la del acceso exitoso a la instrucción como la relacionada con la supervisión de los cuerpos y los espacios, serán retomadas más adelante, cuando se revisen los postulados de las experiencias generadas ligadas a las tres corrientes filosófico-pedagógicas –si es que las tres pueden nombrarse de la misma manera– incluidas en este capítulo: el positivismo, el antipositivismo y el krausismo.

Al respecto, una aclaración anticipada. Tanto para la primera como para la última posición se encontrarán claves de abordaje e interpretaciones manifiestas en el sistema educativo –la escuela, la formación de docentes y, particularmente, el normalismo–, mientras que el llamado «antipositivismo» se podrá visualizar con más claridad en la universidad y en las producciones de materiales de cátedra y publicaciones, con señales perceptibles en el movimiento reformista de principios del siglo XX.

En el proceso de consolidación de la escolaridad en Argentina, en términos legales, a la Ley Nº 1420 le sucedió la Ley Nº4878 (1905), conocida como Ley Láinez, que permitió y concretó la instalación de escuelas nacionales en territorios provincializados. Esto dio lugar, por una parte, a la creación de nuevos establecimientos y, por otra, a tensiones por la convivencia de un sistema doble de conducción educativa, nacional y jurisdiccional, en relación con cuestiones salariales, financieras y programáticas. Constituyó un elemento nodal en la consolidación y el desarrollo del sistema educativo argentino y puso en contexto político y pedagógico los discursos que entre fines del siglo XIX y gran parte del siglo XX establecieron las bases organizativas de la educación primaria para la República (Arata y Ayuso, 2005).

Las tracciones generadas entre una y otra ley se mantuvieron por largo tiempo, atravesaron casi todo el siglo XX y tuvieron su correlato en sucesivos intentos y concreciones de transferencia de las escuelas provinciales al sistema nacional, sumando a los debates pedagógicos relacionados con las «equivalencias» de estudios, los políticos en la relación con las tensiones *centralismo-federalismo* y *provincias-nación*.

El tiempo en el que esta ley se sanciona se corresponde con una significativa producción de textos y proyectos por parte de inspectores, vinculados con propósitos de la enseñanza con marcas claras de la psicología experimental, que encontrarán anclaje en las propuestas positivistas, particularmente en cuestiones metodológicas y de contenidos, que ubican al maestro como centro en lo que hace al aprendizaje (Marengo, 1991).

Se esbozan también cisuras que irán distanciando la perspectiva positivista, preocupada por las características poblacionales de las escuelas, de las que se concentran en su conducción y propuestas de acciones concretas, que luego serán ejemplo en las posiciones krausistas.

Ambas comparten, aunque con matices propios, la preocupación por que todos los alumnos participen del sentido nacional y se sientan parte de la comunidad. Sin embargo, difieren respecto de los propósitos de homogeneización escolar.

Para estos empeños, la formación teórica y práctica de maestros –profesión[1] oficializada y legitimada por el Estado– resultó una preocupación y una herramienta central. El normalismo es el intento perdurable de titular docentes preparados para enseñar y su marca genética es la Escuela Normal Nacional de Paraná, fundada por Domingo F. Sarmiento en 1870, aun antes de la sanción de las leyes Nº 1420 y Láinez. Inició la empresa que apostó a la profesionalización de los educadores, a su formación regulada institucionalmente y a la sustitución paulatina de clérigos por ciudadanos laicos. Otorgó al estado un papel central en lo vinculado a la escolaridad (Puiggrós, 2019).

En su base se encuentran trazas de la inquietud por la educación «popular»,[2] por eliminar el analfabetismo,[3] por las estrategias de integración necesarias a partir del fomento de la inmigración, en síntesis, por apoyar el desarrollo económico y la estabilidad política.

A la fundación de aquella escuela la suceden otras creaciones acordes con el mismo impulso, como la Ley de Subvenciones Nacionales[4] y el establecimiento de escuelas normales rurales (1910) y populares (1912).

El normalismo se nutrió de los aportes del positivismo –y sus sucesivas derivaciones–: primero extranjeros –Spencer y Comte, fundamentalmente– y luego de factura nacional. En su conjunto, amalgamaron una marca propia en la primera mitad del siglo XX, de la que se rescatan conceptos como libertad, democratización, orden, crecimiento, progreso, que perfilaron una escuela primaria pública, universal, gratuita, obligatoria para la infancia y, más tardíamente, para

1. Las profesiones constituyen figuras de relevancia en la organización social. El magisterio no resultó ajeno a este señalamiento desde el lugar de reproducción del pensamiento hegemónico, pero también desde las disrupciones. Resultan entidades complejas, heterogéneas y reglamentadas. Estas condiciones tomaron diferentes formas a lo largo de la historia. En todos los casos, requieren de aprendizajes específicos, entrenamientos prolongados, aceptación social y modos regulados de incorporación al mundo del trabajo. No están ajenas a conflictos que discuten incumbencias e idoneidades y producen enfrentamientos dentro y fuera del aparato estatal. En todos los casos, siempre está presente la preocupación por mantener o acrecentar espacios de control (González Leandri, 1999).

2. La idea de educación popular en Argentina remite al pensamiento sarmientino (siglo XIX), vinculado a la instrucción pública, a la educación del ciudadano –que excluye las poblaciones originarias–. A principios del siglo XX, la educación popular quedó asimilada a educación no oficial. También, en otra versión, se la considera, para el mismo período, una forma de resistencia al modelo educativo positivista arraigado desde fines del siglo XIX. A mediados del siglo XX, con los aportes, sobre todo, de Paulo Freire y la pedagogía de la liberación, resultó un modo de contraponerse a formas de opresión presentes en la educación (Fernández Mouján, 2019).

3. La preocupación por la erradicación del analfabetismo constituyó una de las prioridades de la dirigencia política liberal y mantuvo su presencia hasta nuestros días. Con una perspectiva estadocéntrica, predomina desde la sanción de la Ley Nº 1420 y posteriores, con diferentes matices en las corrientes liberales, nacionalistas, centralizadoras, siempre con vocación disciplinadora (Hora, 2019).

4. Ley Nº 463 (1871) mediante la que se asignan a la educación pública las herencias sin sucesión directa y parte de lo obtenido por venta de tierras públicas.

la adolescencia, entre guerras y revoluciones con tendencias de internacionalización (Luzuriaga, 1963); entre la didáctica positivista y el espontaneísmo antiautoritario (Tedesco, 1986).

POSITIVISMO Y ESCUELA

> El positivismo que en el siglo pasado conquistó tantos adeptos, hoy solamente suscita el desdén de quienes se dedican a la filosofía y nadie lo adoptaría para satisfacer una vocación por el estudio de los problemas más universales que se refieren al mundo y al hombre [...] Sin embargo, aunque las apariencias parecen demostrar que el positivismo ya se dejó definitivamente de lado, no deja de plantear problemas que son de actualidad (Perelstein, 1952: 11).

Los estudios sobre el positivismo y sus relaciones con la educación, desde las miradas de diferentes escuelas y autores y en tiempos y espacios diversos, plantean muchas perspectivas, muy amplias, que hacen del concepto un complejo campo de análisis, con numerosas «entradas» para su examen, por lo que algunos autores se animan a hablar de *positivismos*.

En un recorrido amplio y arbitrario, el posible para los límites que impone este escrito, diremos que plantean que se trata de una metodología lógica y científica que está por encima de la contradicción entre materialismo e idealismo, con pretensión de neutralidad, con un método lógico de análisis del saber (Rosental y Iudin, 1946); de un neologismo creado por Comte en el sentido de atenerse a los hechos del mundo exterior perceptible por los sentidos (Merani, 1976); de que el conocimiento genuino se limita a los hechos derivados de la experiencia y verificables a través de la razón (Comte, 1980); de la acentuación del valor utilitario de la educación (Spencer, 1891); de la fundamentación de la enseñanza sobre un conocimiento basado científicamente en los principales aspectos de la psicología infantil (Tedesco, 1986); de la ubicación de la ciencia como centro de las preocupaciones intelectuales, con un tono marcadamente biológico (Carli, 2002); de un aporte para considerar la escuela como institución garante de la transmisión de una cultura evolucionada, válida y disciplinadora que permita el desarrollo y el progreso (Pineau, 2001); de una forma de estudiar los hechos que realmente acontecieron diferente a lo que propone la historia normalizadora, discriminando los hechos de las interpretaciones o conclusiones (Gagliano, 1991); de un instrumento para lograr la emancipación mental del espíritu que había impuesto España a sus colonias, tomando a la educación como instrumento de la libertad (Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2011).

Sin pretensión de síntesis, es posible anticipar, tomando estos y otros aportes que no han podido ser considerados en este capítulo, que el positivismo en su conjunto puede ser pensado como un programa,[5] una trama epistemológica,

5. Según Lakatos, un programa científico y/o de investigación aloja, institucionaliza una red de problemas, les confiere carácter propio, hace interdependiente e integral

una corriente de pensamiento que reúne posicionamientos emparentados, relacionados –no siempre equivalentes–, pero con especificidades coyunturales ideológicas, temporales y espaciales. Esta misma idea de programa pensada para aproximar al positivismo y su relación con la educación será utilizada también al interpelar más adelante al antipositivismo y al krausismo.

El positivismo, y especialmente el positivismo lógico, se sostiene en la premisa de la verificación de los hechos conocidos mediante la observación, la comprobación y la atribución de significados a partir de estas.

En su versión originaria, Auguste Comte (1789-1857)[6] definió, en las primeras etapas de su desarrollo, a la filosofía positivista como los conocimientos que sistematizaron los sabios (hoy diríamos *saber sabio*), oponiéndolos a opiniones consideradas incoherentes y supersticiosas que sostenían teólogos y metafísicos acerca de los hechos de la naturaleza. Su preocupación se centró en la búsqueda de las causas naturales para justificar los fenómenos con hechos empíricos mediante el razonamiento y la experimentación. Luego, le preocupó especialmente cómo contrarrestar tendencias disolventes y consolidar la propiedad material que garantizara el progreso y el orden (Perelstein, 1952).

Más adelante Herbert Spencer (1820-1903),[7] influenciado por la filosofía alemana, combinó elementos del romanticismo con conocimientos naturalistas y matemáticos, afirmando que la religión protestante sirvió para mantener la explotación de las masas productivas. Se propuso coordinar las convicciones, en apariencia opuestas, que representan la religión y la ciencia, y descubrir elementos comunes a ambas a partir de posibles respuestas al eterno problema del origen y naturaleza del universo (Perelstein, 1952).

Las ideas de Comte (en Francia, continental) y Spencer (en Inglaterra, insular) no fueron las únicas en Europa, pero sí iniciadoras de una doctrina que se

---

la producción de conocimiento. Sirve de guía a futuras investigaciones respetando su núcleo central. Toma la forma de hipótesis teóricas muy generales «infalsables» por decisión metodológica que constituyen su cinturón protector que incluye, además de los supuestos, la descripción de las condiciones iniciales y los enunciados observacionales (Chalmers, 1986).

6. Se formó en la Universidad de Montpellier y en L´ École Polytechnique. En 1817 se trasladó a París, donde tomó contacto con las ideas del socialismo utópico a partir de su relación con Saint Simón, de quien se desvinculó por divergencias ideológicas en 1824. Fue uno de los iniciadores de la doctrina positivista. Entre sus obras se señalan: *Cours de philosophie positive*, seis volúmenes publicados entre 1830 y 1842; *Discours sur l' esprit positif* (1844); *Système de politique positive, ou Traité de sociologie, instituant la religion de l' humanité*, cuatro volúmenes publicados entre 1851 y 1854; *Catéchisme positiviste, ou Sommaire exposition de la religion universelle* (1852).

7. Iniciador de la doctrina positiva y del darwinismo social –aun antes de la publicación de la obra de Darwin–, por sus concepciones sobre la evolución de la complejidad biológica y el desarrollo progresivo del mundo físico, de los organismos biológicos, de la mente y la cultura humana y de las sociedades. Fue lector de la obra de Comte, de quien se distanció por diferencias teóricas. Sus obras principales, desarrolladas entre 1863 y 1893, se encuentran compiladas en once tomos bajo el título *System of Synthetic Philosophy* y en tres tomos titulados *Essays: Scientific, Political, and Speculative* (1891). Su *Autobiography*, finalizada en 1894, fue publicada en forma póstuma en 1904.

arraigó en América Latina. Se tramaron en la cultura argentina, particularmente en la educación, con la preocupación por ordenar el camino hacia el progreso, el proyecto de civilizar y combatir los males originados por el atraso cultural manifiestos por Alberdi, Rivadavia, Sarmiento, entre otros (Diamant, 2022).

En su versión local y radicada entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, más allá de la escuela, pero incluyéndola, se podría sintetizar en los propósitos de orden, progreso y trabajo. Orden político para terminar con los enfrentamientos internos, asimilación de los impactos de la inmigración y creación de condiciones para el mantenimiento del Estado nacional. Progreso, porque la expansión de las ciencias y su aplicación en la industria sostendrían la posibilidad de un desarrollo indefinido. Trabajo como camino hacia una permanente evolución que daría forma a un proyecto de nueva identidad.

Su anclaje educativo se encuentra en la Escuela Normal de Paraná, que desde la perspectiva comtiana asume a la educación como un instrumento que condensa los presupuestos señalados de progreso y libertad, y la pretensión de dar forma a una nueva conciencia nacional, moderna, letrada y civilizada (Enrico, 2011). Así, se formaron maestros competentes que ejercieron

> enorme y beneficiosa influencia, en particular sobre el desarrollo de las escuelas normales, convertidas a poco en centros de renovación. Descollaron allí figuras como Pedro Scalabrini, en apariencia el primer expositor de Comte en la Argentina; J. Alfredo Ferreira, quizás el «representante más notorio e ilustre del positivismo comtiano», nombres estos a los cuales habría que añadir los de José María Torres, Ángel E. Bassi, Francisco Berra, Víctor Mercante, Maximio S. Victoria, y tantos otros con definida personalidad intelectual (Weinberg, 1984: 16).

Su segundo director, el español José María Torres (1823-1895),[8] tuvo un rol trascendente en relación con la estructuración y desarrollo de la escuela anexa como departamento de aplicación y, desde el punto de vista metodológico y de los contenidos, con la introducción del positivismo en el normalismo y la preocupación expresa en la enseñanza vinculada con la naturaleza, la disciplina y la moral. Responsabilizó al maestro de la transmisión de modo conveniente –selección de

8. Se formó en la Escuela Normal Central de Madrid y se desempeñó como visitador de escuelas. Salió de España por motivos políticos y llegó a Montevideo en 1864, con expectativas –que no se concretaron– de asumir el cargo de director general de Escuelas. Ese mismo año se trasladó a Buenos Aires, donde fue nombrado vicerrector del Colegio Nacional de Buenos Aires. Se desempeñó como inspector y promovió la creación de escuelas normales en las provincias. En 1876, asumió como rector de la Escuela Normal de Paraná durante dos períodos discontinuos, hasta 1894. En sus gestiones organizó aspectos administrativos y financieros de la institución, de funcionamiento y modificó los programas de estudio, con especial énfasis en lo vinculado a la moral, la disciplina y el patriotismo. Su tiempo de estancia en la conducción de la escuela fue reconocido como su «edad de oro». Entre sus obras se destacan *Primeros elementos de la educación* (1887); *El arte de enseñar* (1888); *Metodología de la lectura, la escritura y la aritmética* (1889); y *Varios asuntos de política doméstica y educación* (1890).

acciones– para estimular la actividad mental hacia un conocimiento verdadero, con la mira puesta en el ciudadano (Kummer, 2010).

> Los resultados de la educación común no se miden con un examen de lectura y escritura. La República debe cuidar menos de que un niño vacile al leer y haga jeroglíficos por letras que de la clase de hombre que será cuando ejerza la ciudadanía. Y mientras la clase de hombre que él será depende un tanto de la acción combinada de muchos en un empeño común –la familia, los libros, la religión, la prensa periódica y la legislación–, subsiste la verdad incontestable de que la buena enseñanza es la fuerza más influyente que obra sobre él (Torres, 1883: 24).

La producción de Torres se centra en la importancia de desplegar las potencialidades que la naturaleza le otorga al hombre –y particularmente a la infancia–, regidas por las mismas normas que ordenan la naturaleza.

Por su parte, José Ingenieros (1877-1925)[9] también tuvo presente al positivismo en su idea de la educación y en la búsqueda de relacionar la filosofía con las ciencias naturales, por considerar que tienen el mismo objeto. En esa línea, plantea que la evolución del hombre es un esfuerzo de adaptación a la naturaleza, que a su vez evoluciona, en tanto que en el ámbito social debe adaptarse a sus circunstancias para lograr conservación y evolución (Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2011).

En las obras de su autoría, en las que refleja su pensamiento ético, hay una constante que las atraviesa: el juicio a las mayorías que no aportan al progreso cultural y el intento de impulsar a la juventud en la promoción de un cambio social con ideales en permanente evolución.

> Es propia de gentes primitivas toda moral cimentada en supersticiones y dogmatismos. Y es contraria a todo idealismo, excluyente de todo ideal. En cada momento y lugar la realidad varía; con esa variación se desplaza el punto de referencia de los ideales. Nacen y mueren, convergen o se excluyen, palidecen o se acentúan; son, también ellos, vivientes como los cerebros en que germinan o arraigan, en un proceso sin fin. No habiendo un esquema final e insuperable de perfección, tampoco lo hay de los ideales humanos. Se forman por cambio incesante; evolucionan siempre; su palingenesia es eterna (Ingenieros, 2000: 9).

Su perspectiva positivista se traduce en la intención de explicar lo social, lo moral, lo cultural de acuerdo con un modelo científico que descubra leyes sobre la experiencia que, a su vez, colaboren en la superación de la ignorancia y el atraso.

9. De origen italiano, estudió en el Colegio Nacional del Norte y en el Nacional de Buenos Aires. Obtuvo los títulos de médico y farmacéutico. Fue secretario del Partido Socialista desde donde defendió la revolución soviética por representar un sistema justo y diferente al parlamentario de la burguesía. Buscó relacionar la filosofía con las ciencias naturales. Entre sus obras se destacan *El hombre mediocre* (1913); *Hacia una moral sin dogmas* (1917); *Las fuerzas morales* (1925); *Sociología argentina* (1913) y *La evolución de las ideas argentinas* (1918-1920).

Piensa al niño en un proceso de desarrollo en el que sucesivamente diferencia seres vivos de objetos inertes para luego reconocer a sus semejantes y organizar sus hábitos, primero por imitación y, más adelante, por efecto de la experiencia.

En ese sentido, la influencia de la educación es decisiva en el establecimiento de las relaciones con el medio y la sociedad. Mira hacia el futuro con confianza en la juventud ilustrada y voluntarista, debido a su ausencia de complicidad con el pasado (Ingenieros, 1925) y, por lo tanto, a su posibilidad de motorizar cambios económicos, políticos y sociales. Cifra sus expectativas en el «hombre superior», por sus condiciones de originalidad, imaginación y superación transformadora de las adquisiciones imitativas y de las rutinas (Ingenieros, 1913).

Víctor Mercante (1870-1934)[10] fue otro de los representantes de la pedagogía positivista, exponente de la profesionalización del magisterio. Destacó la centralidad del método científico para explicar cuestiones sociales y se afirmó en una posición pacifista para el cambio social. Egresado de la Escuela Normal de Paraná, creó en la Provincia de San Juan, en 1891, el primer laboratorio de psicofisiología experimental del país, antecedente del Instituto de Psicología que, en 1929, crea el Consejo Nacional de Educación y que fue desmantelado por el golpe de Estado de Uriburu, que argumentó la necesidad de ajustar la economía. El instituto estaba equipado con «modernos» aparatos de observación y medición que aplicaba a situaciones de aprendizaje, con una propuesta de psicología científica alejada de modelos teóricos y criterios moralistas, y que consideraba datos surgidos del peso y talla, el diámetro craneal, la visión, la audición, la memoria y los tiempos de reacción.

Su obra pedagógica refleja la preocupación por la infancia y por la importancia de los dispositivos pedagógicos para la superación del estado primitivo del niño en paralelo con la evolución filogenética y ontogenética de la humanidad (Carli, 2002). Incluye como tema de inquietud la incidencia de la familia, no siempre beneficiosa en los procesos de crecimiento, por ejemplo, cuando la madre no puede visualizar el sentido del desarrollo del hijo y lo acompaña en sus deseos no racionales o cuando el padre está ajeno a él por sus propias ocupaciones (Mercante, 2014). Destaca, en cambio, la importancia de la educación escolarizada, así como la cuestión de la coeducación que colabora en la familiaridad del trato y libera de prevenciones respecto del vínculo entre niñas y niños en el espacio vigilado que representa la escuela:

10. Argentino, hijo de inmigrantes italianos. Egresó de la Escuela Normal de Paraná y trabajó como maestro en la provincia de San Juan. Fue director de la Escuela Normal de Mercedes entre 1894 y 1905. Fue director general de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Organizó la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas en la Universidad de La Plata, base de lo que luego sería la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Presidió la Sociedad Psicológica de Buenos Aires, desde donde impulsó la escuela positiva lombrosiana en Argentina. En 1914 fue designado decano de la recientemente creada Facultad de Ciencias de la Educación. Entre sus obras, se destacan *La educación del niño y su instrucción* (1897); *Los estudiantes* (1898); *Metodología de la enseñanza primaria* (1912); *Museos escolares argentinos y la escuela moderna* (1893); *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (1918) y *La paidología* (1927).

> El carácter integral de la enseñanza de los primeros años está fuera de toda discusión, pues deriva de la manera de ser del mismo individuo que, en sus relaciones con el mundo, necesita ejercitar las actividades sobre todas las cosas, para obtener cierto grado de desarrollo de todas sus aptitudes para una vida eficaz en la lucha por el éxito. El hecho mismo de poseerlas indica la necesidad que de ellas tiene. El conjunto constituye la capacidad común que el medio exige. La medida de esta capacidad común está ceñida a factores que le marcan un límite, desde el cual comienza la capacidad que profesionaliza al individuo (ibíd.: 285).

La actividad instintiva –peligrosa: si no actúa la influencia del medio, podría llevar a la delincuencia o la locura–, la herencia, las conductas, el hogar fueron factores observados con detalle desde el espacio del aula, convirtiéndola en un laboratorio de experimentación y producción con la pretensión de una pedagogía con base psicológica e impronta médica.

El método científico, la presunción de objetividad, las operaciones sobre las conductas, la preocupación por la percepción y la acción, la capacidad de análisis, la sujeción de la psicología a la biología operaron como tensor que aunó miradas diversas desde el positivismo, o los positivismos, hacia la educación, considerada una operación integral. Adelantó así algunos de los postulados en los que poco más adelante se apoyaría la «escuela nueva».

Con una mirada que desborda los límites de la escuela, es necesario observar, además, que canalizó buena parte de su impulso hacia la consolidación identitaria nacional, encarado principalmente desde el positivismo sociológico e inclinado hacia un tipo de conocimiento empírico, descriptivo y genético que demostró que los fenómenos propios resultan de tanto interés como los europeos (Biagini, 1985).

De esta generalización selectiva en cuanto a los autores señalados, se siguen ideas tales como que la historia de la ciencia es la historia del progreso; que la ciencia es un hecho acumulativo; que cada teoría puede ser reemplazada por una mejor; que la educación tiene, entre otros, un valor utilitario y pragmático que mejora a los individuos, a la familia, al Estado y a la sociedad; que la educación física y el contacto con la naturaleza son piezas claves en la formación de la personalidad; que más allá del impacto en el aula, en los textos utilizados para la enseñanza y en la formación de maestros, se requería, recuperando aportes del evolucionismo darwiniano, la expansión hacia la creación de museos escolares.

Así como el movimiento positivista, desde una perspectiva integral, puede ser considerado antecedente del escolanovismo, también debe ser leído e interpretado como generador de controversias que dieron lugar a corrientes que tanto intentaron descalificarlo como *aggiornarlo*.

ANTIPOSITIVISMO Y UNIVERSIDAD

> En la Argentina la tradición imperante en el ámbito educativo fue durante mucho tiempo el positivismo. Como reacción al mismo, surgieron distintas tendencias que suelen agruparse bajo la denominación general de «antipostivismo»,

> pero que, en realidad, comprenden líneas de pensamiento muy diferentes y, en ocasiones, diametralmente opuestas (Cornejo, 2006: 164).

La crisis del treinta rompe con la ilusión del progreso indefinido y afloran ideas diversas que, sin embargo, en algún punto comparten la perspectiva de que el conocimiento no puede reducirse a lo material y experiencial, que el método sobreestimó el saber científico y que las conceptualizaciones no pueden quedar sometidas al imperio de las ciencias naturales en detrimento de las disciplinas espirituales que tienden al desenvolvimiento general de la personalidad (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1948).

Las confrontaciones con el positivismo se van gestando desde las primeras décadas del siglo XX en concomitancia con el despliegue del desarrollo de la filosofía como actividad profesional y cultural, de su incorporación más potente a los programas de enseñanza, en el intento de proporcionar una visión distinta de la realidad, criticando, fundamentalmente desde la universidad, la concepción dogmática de la mirada sobre la realidad y el progresismo ingenuo.

En este contexto se reconoce, para América Latina, la generación de los patriarcas, considerados así por haber gestado contenidos propios al interior de las disciplinas, haberlos difundido y haber formado generaciones de discípulos con una impronta espiritualista (Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2011) que encuentran en el reformismo un escenario propicio para sus actuaciones con un epicentro visible en la Universidad de Córdoba y con ramificaciones en otras universidades, particularmente las de La Plata y Buenos Aires.

> De la Universidad de Córdoba, que dormía un sueño de siglos tras la muralla infranqueable de su gloria colonial, surgió impetuosa una mañana de julio la juventud que se nutría en su seno. Con una irreverencia solo justificada por la magnitud del propósito, demostró al país que aquella institución era un monumento que el desarrollo de la cultura nacional había dejado atrás como símbolo legendario de una época y como la perpetuación anacrónica de un régimen (González, 1945: 15).

El conflicto, localizado y promovido por la Federación Universitaria de Córdoba, prontamente tomaría carácter nacional y desbordaría los límites de los reclamos manifiestos denunciados. Encarnado en una compleja articulación ideológica, abrió una discusión sobre el modelo universitario, en especial sobre su conducción y su lugar en la formación de una conciencia histórica nacional que encaminaría el destino de la nación y una valoración colectiva con pensamiento autónomo, en oposición al positivismo, considerado pensamiento anquilosado y obturador de la actividad filosófica.

Uno de los referentes de este camino nominado genéricamente antipositivismo, con carácter humanista y nacionalista, es Alejandro Korn (1860-1936), exponente de la filosofía idealista. Estableció diferencias entre los procesos naturales –causa/efecto– y la capacidad humana de tener opinión sobre los hechos, desvinculándose de los aportes de una filosofía de las ciencias como interpretación de la realidad objetiva, externa, a la que le interesan las determinaciones cuantitativas, y acercándose a una filosofía de las ciencias humanas.

> La ciencia es la interpretación cuantitativa de la realidad. Ni más ni menos. En sus relaciones cuantitativas no se agota la realidad. La ciencia no capta la totalidad, sino un aspecto de lo real. Los otros aspectos –el ontológico y el axiológico– se le escapan. La ciencia se limita a lo espacial, que es lo único mensurable. La exploración de la naturaleza le ofrece el cúmulo de sus datos materiales; la aritmética, la posibilidad de medirlos; la lógica, la capacidad de unificarlos en conceptos abstractos. La unificación puede llevarse hasta un límite ideal, hasta unificar el universo por una ley mecánica (Korn, 1938: 88).

Plantea que no hay una filosofía universal, sino sistemas filosóficos propios de un país, de una época; una filosofía republicana aplicada a las instituciones, a resolver los problemas de la libertad, de la religión, de la economía y de los derechos integrados en la unidad de la persona.

En *Axiología* (1930) destaca que la filosofía es una teoría de los valores con prescripción histórica y su objeto es el hombre valorante, por tanto acepta la multiplicidad de las apreciaciones, recordado que las ciencias de los hechos mensurables operan con la categoría de la causalidad, que todo hecho refiere a un antecedente necesario y pasado, en tanto que la voluntad postula propósitos a realizarse en el futuro y que la personalidad es el encuentro de los diversos tipos de valores (Korn., 1930).

Coriolano Alberini (1886-1960),[11] también crítico del positivismo y las posiciones reduccionistas, naturalistas y materialistas en psicología, se concentró en la dimensión espiritual y en la complejidad de la significación y los criterios axiológicos, aunque con otra mirada. Destaca la afirmación de la personalidad creadora e independiente frente a la perspectiva causalista y determinista, y responsabiliza a esta de la decepción de la juventud ante el espectáculo que ofrece la cultura nacional elaborada por el positivismo.

Le preocupa la construcción de un pensamiento nacional, que denomina *axiología colectiva* –no homogénea–, con caracteres generales dados por un origen y una tradición histórica común, en el que se amalgaman causas históricas y geográficas, diferencias políticas, económicas, culturales e influencias externas (Franco, 1968).

11. De nacionalidad italiana, en 1906 comenzó simultáneamente los cursos universitarios en la Facultad de Filosofía y Letras y en la de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Cuatro años después decidió dedicarse exclusivamente a los estudios filosóficos. Entre 1912 y 1924, dirigió la *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. En 1918, fue nombrado profesor adjunto de Psicología y, en 1920, asumió la cátedra de Introducción a la Filosofía. Entre 1925 y 1928, fue decano y, nuevamente, entre 1931 y 1932; y 1936 y 1940. En 1923, ingresó a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Plata como profesor de la cátedra de Gnoseología y Metafísica. Introdujo en Argentina a filósofos antipositivistas de distinta orientación, como Bergson y Croce. Realizó viajes a Europa y Estados Unidos, donde dictó cursos y difundió el pensamiento nacional. Entre sus obras, se destacan *Introducción a la axiogenia* (1921); *El problema ético en la filosofía de Bergson* (1925); *La reforma epistemológica de Einstein* (1925); *La filosofía y las relaciones internacionales* (1927); *La cultura filosófica en la Argentina* (1949); *Génesis y evolución del pensamiento filosófico argentino* (1953) y *Problemas de la historia de las ideas filosóficas en la Argentina* (1966).

> Los hombres que forjaron la patria vivieron esas ideas, no las pensaron ni las analizaron críticamente; no fueron filósofos sino hombres respetuosos de la filosofía que la supeditaron a la acción. No hay en sus escritos entrega alguna a la especulación sino ideología: creencias dinámicas a las que falta la iluminación crítica del proceso interno del pensamiento. Sin embargo, ellos fueron filósofos en la medida necesaria para crear leyes y dar sentido a la educación nacional. La coyuntura histórica y política no permitía otra cosa: había que consolidar la nación (Alberini, 1981: 139).

Para el caso de que quienes se opusieron a las premisas del positivismo, con anclaje fundamentalmente en la universidad y sin tanto impacto en el sistema educativo como lo fue el normalismo, el intento de conformarse en una «nueva teoría» de la educación se sostuvo en los preceptos de diferenciar lo asumido como la realidad, entre la incidencia del conocimiento científico y el filosófico y entre el orden de los hechos materiales y los espirituales.

Desde su perspectiva, apoyados en los fundamentos del idealismo y del espiritualismo, discuten con el empirismo, critican los considerados supuestos del inductivismo ingenuo –acumulación sucesiva de conocimientos–, que plantea que la observación cuidadosa y sin prejuicios proporciona una base segura desde la cual se puede derivar un conocimiento científico probablemente verdadero, si no verdadero.

Con su enfoque –en una generalización apresurada– de la filosofía de las ciencias, dudan de la posibilidad de que dos observadores que se enfrenten al mismo objeto y desde el mismo lugar, sea material o ideal, vean lo mismo, ya que entienden que las experiencias visuales no están determinadas solo por las imágenes formadas en la retina, adhiriendo a un inductivismo sofisticado que a la presentación de pruebas suma la conjetura de las hipótesis (Chalmers, 1986). Esta mirada se complejiza cuando el foco está puesto en las ciencias sociales.

Estos antecedentes permitirían considerar a John Dewey (1859-1952),[12] precursor de la Escuela Nueva, como uno de sus representantes, por su aproximación a la filosofía del pragmatismo y su preocupación explícita por las relaciones entre la escuela y la sociedad. Dado que no es objeto de este capítulo, diremos, muy someramente, que plantea la atención a las necesidades de los alumnos y a sus intereses en un camino hacia lo colectivo que los contemple; una educación

12. Estadounidense. Una de las figuras más representativas de la llamada *pedagogía progresista* y de la filosofía del pragmatismo. En sus producciones, destaca que la democracia solo se puede alcanzar por la educación y manteniendo a la sociedad informada a través de la comunicación efectiva entre ciudadanos, expertos y políticos. En relación con la educación, pone el centro en la experiencia a partir de una concepción dinámica de la persona. Fue expreso defensor de las culturas democráticas y recomendó que no se enseñara religión en las escuelas, por tratarse de un contenido que puede llevar a conflictos en una sociedad plural. Enfatizó la importancia de la acción y la experimentación en oposición a las propuestas pedagógicas tradicionales, componiendo así una acción general orientada por fines y una particular en la relación entre educador y educando. Entre sus obras se destacan *Democracia y educación* (1916); *Las escuelas de mañana* (1918); *Pedagogía y filosofía* (1930); *El arte como experiencia* (1934); *Experiencia y educación* (1938) y *Libertad y cultura* (1939).

social que estimule la autonomía y la participación, pero con el cuidado del orden y con el estímulo a la formación de agrupamientos extra clase. El énfasis estaría puesto más en la organización que en el método (Luzuriaga, 1963).

En el caso nacional, para la escuela, podrían considerarse las teorizaciones y experiencias que, desde una posición espiritualista, preocupadas por el predominio asignado a los contenidos y métodos de las ciencias positivas y por reponer la educación con una perspectiva más filosófica y religiosa, sostuvieron pedagogos como Juan Mantovani, Juan Cassani y José y Clotilde Rezzano, entre otros. Para ser justos con ellos, sus posiciones idealistas o espiritualistas no necesariamente hacen que puedan ser rotulados como antipositivistas puros. También deben reconocerse hibridaciones (aunque el concepto no se corresponda con la época) en las que, con diferentes modelos, se articularon idealismo, espiritualismo y positivismo. Un ejemplo sería el discurso krausopositivista acerca de la infancia (Carli, 2002), y no solo, en un intento de integrar el idealismo y el positivismo.

KRAUSISMO Y ESCUELA

> Por haberse creído que se pueden adquirir conocimientos estudiando libros, y teorizando sin producir nada, la humanidad se ha extraviado. De acuerdo con esta idea es que se tiene al ser humano, lo mejor de su vida, en escuelas, colegios y universidades, aun sacrificando la salud, preparándose para más tarde producir el bien, en la creencia de que una cosa es prepararse para hacer el bien y otra cosa distinta hacerlo. Nosotros sostenemos que el ser humano, sea niño, joven u hombre, donde mejor se está preparando para hacer el bien es donde más y mejor lo realiza, beneficiando a la vez su salud física, intelectual y moral. La adquisición de la verdad requiere modificaciones físicas y morales en el individuo. Es en el trabajo inteligente donde se fortalecen los músculos, a la vez que los pulmones, y el sistema nervioso; el corazón se ensancha noblemente por el esfuerzo y ante la satisfacción de ver el fruto alcanzado. Esas modificaciones físicas son indispensables para que el cerebro se vigorice. Con esta base se llega después a las verdades superiores de la ciencia (Vergara, 2011: 75).

Los finales del siglo XIX y comienzos del XX señalan casi a la par la consolidación del Estado nacional y la conformación de su sistema educativo; la instancia política que conducen la sociedad y las instituciones que permiten su ejercicio. En esa dirección, la educación, como campo de construcción de hegemonía (Terigi, 1991), se vio marcada por luchas políticas y religiosas que tanto se manifestaron en procesos predominantes como alternativos, que pusieron en tensión los proyectos oficiales con aquellos que se desarrollaron en forma colateral. Uno de estos últimos fue el desplegado en la provincia de Buenos Aires entre 1887 y 1890, en la Escuela Normal Mixta de Mercedes, bajo la tutela de Carlos Vergara (1859-1929),[13] maestro normalista. Allí se manifiestan puntos de encuentro

13. Nacido en la provincia de Mendoza, fue maestro normal egresado de la Escuela Normal de Paraná y abogado egresado de la Universidad Nacional de La Plata,

entre el positivismo y el espiritualismo, entre una corriente predominante tanto en la construcción de la nación y en la formación de maestros y otra con menor organicidad e impacto a la que desde la misma Escuela Normal de Paraná se suman –promovidos por Pedro Scalabrini– los aportes de Karl Krause (1781-1832). Estos colaboran en la construcción de un discurso sobre la bondad de la naturaleza y de la libertad del niño que favoreció una perspectiva más democrática en la relación con los adultos (Carli, 2002).

Las ideas de Krause, con un andamiaje espiritualista, son conocidas desde el punto de vista filosófico como racionalismo armónico. Se plasman en un método que consta de dos momentos: el analítico subjetivo y el sintético objetivo. Postula la existencia de tres tipos de conocimiento: el del mundo exterior, el de otros espíritus y el de nosotros mismos, siendo este último, el del yo, el único que se presenta de manera inmediata y, por lo tanto, el verdadero comienzo de la ciencia (Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2011). Desde su filosofía, y para entender su aplicación pedagógica, es imprescindible considerar el concepto de idea que, no arbitraria, es original, inmediata y se produce en el campo de la conciencia como una intuición básica a partir de la que se inicia el proceso de conocimiento y el de inclusión en una realidad amplia, histórica, que tiene valor normativo y regulador (Roig, 1969).

Como corriente de pensamiento se manifestó entre finales del siglo XIX y principios del XX, tanto en Europa como en América. En la región, como una posibilidad de aportar con los valores de la modernidad al continente liberado. En Argentina, si bien se trató de un movimiento desde la universidad hacia la escuela, se encuentran sus marcas en la producción de pedagogos y políticos que actuaron en forma dispersa, a diferencia de otras corrientes filosóficas y pedagógicas contemporáneas que anclaron y produjeron orgánicamente desde cátedras, sobre todo en las facultades de Derecho y Filosofía o Humanidades en varias universidades, particularmente en las de Buenos Aires y La Plata.

Además de su derrame sobre proyectos educativos concretos como el de Vergara, se encuentran vestigios de su incidencia en estudios sobre el trabajo y los

---

aunque no ejerció esta profesión. Su familia de origen se dedicada a la agricultura y reconoció que haber participado de niño en las tareas de la quinta colaboraron en aprendizajes vinculados a lo físico, lo intelectual y lo moral, que luego se materializarán en sus propuestas de enseñanza. A los quince años recibió una beca para formarse como maestro, recibiendo la influencia krausista de Pedro Scalabrini. Allí se graduó con honores a los diecinueve años y se transformó en el catedrático más joven del establecimiento. Su tarea, controversial, itineró por las provincias de Buenos Aires, Mendoza, Santa Fe, Entre Ríos y la Capital Federal, entre otras. Además de sus experiencias docentes, dedicó parte de su tiempo a las producciones escritas, tanto revistas (*Instructor popular, Educación, La Revolución*) como libros que compilaron su trayectoria, especialmente *Educación republicana*, que recupera su experiencia en la Escuela Normal de Mercedes y, más tarde, *La revolución pacífica*, que hace lo propio con la que desarrolla en la Escuela Mariano Acosta de la Capital Federal. Fue convocado por Sarmiento, en su momento supervisor general de Escuelas, para el desempeño de diversos cargos, y también por su colega y amigo José Zubiabur. Las propuestas que puso en marcha durante su gestión como director de la Escuela Normal de Mercedes resultaron disruptivas y críticas y llevaron a su exoneración del cargo.

trabajadores, promovidos mayormente por socialistas desde laboratorios de psicología experimental:

> Por su carácter científico la enseñanza se hace humana necesariamente.
> Americana es, en este caso, como decir republicana [*sic*], porque la soberanía popular es lo que más acerca y unifica al Nuevo Mundo. Y la educación será nacional cuando el espíritu del pueblo caliente y fecundice el recinto de las escuelas [...] Pero mi propósito es solo señalar los principales caracteres nacionales de la enseñanza, apoyándome en algunos hechos y principios bien conocidos. Necesitamos tomar como punto de partida el carácter del pueblo argentino, para que ese carácter corresponda al de la enseñanza. Nuestro carácter nacional lo vemos reflejado en los grandes hombres que expresaron con más entereza los impulsos del alma argentina, sintetizando en su corazón las aspiraciones del pueblo (Vergara, 2011: 51).

Los conceptos de *acción* y *actividad* –como manifiesto de lo divino en el perfeccionamiento humano y como opuesto al verbalismo que critica–, junto a los de *libertad* como mediación social, *igualitarismo* –que se extiende a los niños, las mujeres y las razas– (Álvarez Guerrero, 1986) y *espontaneidad*, tienen presencia potente tanto en sus ideas filosóficas como en su propuesta pedagógica en oposición a los postulados del positivismo.

Actuando se crece, y la educación es una oportunidad privilegiada para orientar las experiencias con contenido moral que hacen avanzar el desarrollo personal; y el medio ambiente permeable y fluido es el mejor escenario para desplegarlas. De allí se siguen los principios metodológicos que propone, basados en el trabajo, la gradualidad y la expresión a partir de potencialidades autónomas y del control sobre el autoritarismo pedagógico (Tedesco, 1986).

Le importan la relación de lo que se produce en la escuela con lo que sucede fuera, la identificación y satisfacción de las necesidades de la comunidad, el vínculo con las familias, mostrar lo hecho, operar con elementos de la naturaleza. Al maestro le asigna una responsabilidad ejemplar, tanto en la formación intelectual como física, que se corresponde con la que deben asumir las familias. Presupone la importancia recíproca de la intervención popular sobre la marcha de la enseñanza y de esta sobre el pueblo; de la intervención del gobierno en la creación de escuelas, el dictado de leyes y la asignación de subvenciones para el sostenimiento de una escuela común para todos y de las escuelas normales.

Su designación como director de la Escuela Normal Mixta de Mercedes al momento de su creación (1887) le permite experimentar sus ideas respecto de los regímenes disciplinarios, los sistemas de enseñanza, las formas del gobierno escolar y las relaciones con la comunidad; y fueron sistematizadas en su obra *Educación Republicana*. Las reformas que promovió despertaron críticas tanto por parte del Consejo Nacional de Educación como de la propia comunidad mercedina, y llevaron a que fuera exonerado en 1870 (en un informe se reportaban escándalos e irregularidades). Después de varios traslados, se le adelantó la jubilación.

El análisis de esta experiencia pedagógica, y sobre todo política, aunque algunos autores la consideren marginal,[14] no solo importa por sí misma, sino también por su impacto en el desarrollo pedagógico y político del sistema educativo y en la discusión sobre el discurso hegemónico de su conducción (Terigi, 1991).

Los señalamientos que Vergara realiza sobre los procedimientos didácticos centrados en la transmisión de ideas y de modelos, sobre la desatención a los conocimientos previos de los alumnos, sobre el libro como fuente exclusiva de consulta son a la vez juicios al sistema autoritario y planteos proposicionales.

Vergara es uno de los exponentes salientes del krausismo o del krausopositivismo, pero no fue el único, no estuvo solo y su preocupación no fue exclusivamente pedagógica. Prueba de ello fueron tanto la campaña periodística desplegada a nivel local y nacional en su contra como su exclusión. Sería un acto de justicia desplegar también otros antecedentes, como los aportes sociológicos modernizadores de Max Weber (1864-1920),[15] la influencia de Amadeo Jacques (1813-1865)[16] o los aportes de Pedro Scalabrini (1848-1916),[17] entre otros.

14. Manuel Solari, en su *Historia de la educación argentina*, se refiere a Vergara como representante de la pedagogía positivista argentina sin profundizar en sus ideas. Señala sus desarrollos como desubicados y apresurados. En contraposición a esa perspectiva, José Forgione, en su *Antología pedagógica argentina*, lo presenta como el pedagogo de la libertad y el precursor de la escuela nueva en la Argentina, y advierte sobre el olvido en el que recae su figura y su obra (Arata y Terigi, 2011).

15. De origen alemán, considerado uno de los fundadores de los estudios modernos en sociología. No produjo sistemáticamente sobre temas pedagógicos, pero en sus obras aparecen reflexiones sobre las formas de dominación, la estratificación y los factores de prestigio social en la sociedad, en general, y en la educación, en particular. Critica las formas rutinarias de enseñar y de aprender y reflexiona sobre las relaciones entre gobierno y religión y sobre los espacios institucionales en los que se desarrollan procesos educativos, como escuelas, iglesias, cuarteles, fábricas, internados, con la intención de mostrar las formas de reproducción de un tipo social deseado. Entre sus obras, se destacan *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1905); *La ciencia como vocación y la política como vocación* (1919); *Estudios sobre la sociología de la religión* (1921) y *Estudios de metodología* (1922).

16. Nacido en Francia, estudió en la Escuela Normal de París y luego se doctoró en la Sorbonne en Letras y en Ciencias Naturales. Por motivos políticos, debió abandonar Francia. Llegado a la Argentina, se desempeñó como docente en la UBA. En 1858, fue designado director del Colegio San Miguel de Tucumán, primer establecimiento de enseñanza superior que tuvo esa provincia, al que dotó de museo, laboratorio y biblioteca pública. En 1862, fue designado profesor en el Colegio Nacional de Buenos Aires y luego director. Más allá de sus aportes académicos, su pasaje por el establecimiento ha quedado registrado en la novela *Juvenilia*, de Miguel Cané. Entre sus obras, se destaca *Curso de Filosofía*, editado en Francia y utilizado para su enseñanza en Argentina, y los aportes que, junto con Juan María Gutiérrez, hizo al Plan de Instrucción Pública.

17. Italiano. Llegó a la Argentina en 1868 y se desempeñó hasta 1870 como profesor en la Escuela Normal de Paraná. Luego, y hasta 1910, se abocó a la búsqueda y clasificación en colecciones de restos fósiles que fueron exhibidos en la escuela y en el Museo Provincial de Paraná, creado por él mismo en 1884. Dirigió esa institución hasta 1890. Se preocupó por la enseñanza de la historia natural, por los modos de observar y analizar los objetos y por las relaciones entre educación y naturaleza. Fue miembro del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos hasta 1894 y promovió

VOLVER A LOS PROPÓSITOS INICIALES

El intento de revisar los aportes desde la filosofía de tres «miradas» sobre la realidad y sus derivaciones a la pedagogía obligó a una selección sintética que, como se anticipó, tiene una dosis de arbitrariedad y un propósito ilustrativo abarcable en un texto que forma parte de una producción compartida y que anticipa cruces y hasta posibles debates.

Con el foco puesto en el positivismo, se desplegaron las ideas de dos corrientes reactivas que tanto tienen aspectos complementarios como contradictorios (y que no comparten la misma entidad epistemológica): el antipositivismo y el krausismo, ambos con componentes idealistas y espiritualistas, urdidos por un tensor compartido, el normalismo.

En todos los casos, se abordaron la proyección sobre la entidad de los objetos de conocimiento y las consideraciones sobre su producción y transmisión en el contexto de época, señalado entre fines del siglo XIX y principios del XX, con sus transformaciones políticas. Esta última operación llevó a revisar cómo en cada caso se pensó la educación, la enseñanza y la formación de sus responsables, considerando también la perspectiva de la psicología.

En el caso del positivismo, se puso énfasis en las maniobras de apropiación y verificación de los hechos mediante la observación y sus conclusiones a partir de desarrollos en el espacio escolar. En cuanto al antipositivismo, se reconoció la mirada crítica desde el espiritualismo sobre la corriente antecesora, ubicada fundamentalmente en la universidad, y el lugar que ocupó con relación al movimiento reformista, pero también a la educación en general. Para el krausismo, por último, se identificaron las relaciones y tensiones entre ambas corrientes –positivismo y antipositivismo– con anclaje en una experiencia concreta en una institución formadora, la Escuela Normal de Mercedes, en la Provincia de Buenos Aires.

REFERENCIAS

Alberini, C.

1981 *Precisiones sobre la evolución del pensamiento argentino*, Buenos Aires, Docencia.

Álvarez Guerrero, O.

1986 *El radicalismo y la ética social: Irigoyen y el krausismo*, Buenos Aires, Leviatán.

Arata, N. y Ayuso, L.

2005 «Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del sistema educativo argentino: Tres perspectivas sobre la Ley Láinez», en *A 100 años de la Ley Láinez*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

---

reformas en los planes de estudio de las escuelas normales, dando importancia a las materias Historia, Geografía, Instrucción Cívica y Lengua y Literatura. Publicó «Cartas Científicas» en la revista *La Escuela Positiva*.

Arata, N. y Terigi, F.

2011 «Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia», en: Vergara, C., *Pedagogía y revolución. Escritos escogidos*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Biagini, H. (comp.)

1985 *El movimiento positivista argentino*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Carli, S.

2002 *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Chalmers, A.

1986 *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Madrid, Siglo Veintiuno.

Comte, A.

1980 *Discurso sobre el espíritu positivo* [1844], Madrid, Alianza editorial.

Cornejo, J.

2006 «Apuntes sobre la historia de la enseñanza de la ciencia y la tecnología en la escuela argentina (1880-2000)», en *Historia de la Educación. Anuario*, nº 7, Buenos Aires, pp. 155-181.

Diamant, A.

2022 «Sobre *positivismo y antipositivismo en Argentina*. Reencontrar a la autora en el contexto de producción de la obra», en Perelstein, B., *Positivismo y antipositivismo en Argentina*, La Plata, Ediciones de la FaHCE-UNLP.

Dussel, E.; Mendieta, E. y Bohórquez, C. (eds.)

2011 *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y «latino» (1300-2000)*, México, Siglo Veintiuno.

Enrico, J.

2011 «El discurso sarmientino en la formación de una pedagogía normalista de la lectura en la Argentina», en Ossana, E.; López, M.P.; Kummer, V.; Ugalde, M.; Hadad, M.; Enrico, J.; Olalla, V. y Baffico. F., *Quiénes leen, qué leen y cómo leen los entrerrianos en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del siglo XX*, Paraná UNER-FCE.

Fernández Mouján, I.

2019 «Educación popular», en Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (eds. científicos), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Flichman, E.; Paruelo, J.; Pissinis, G.; Abeledo, H.; Solio, F.; De Aldonaondo, M. y Onna, A.

1998 *Las raíces y los frutos. Temas de filosofía de las ciencias*, Buenos Aires, Eudeba.

Franco, H.A.

1968 «Alberini, Coriolano: Problemas de la historia de las ideas filosóficas en la Argentina», en *Tarea*, nº 1, Colección Pensamiento Argentino, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 134-138. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5564/pr.5564.pdf> [consulta: 23 de septiembre de 2023].

Gagliano, R.

1991 «Nacionalismo, inmigración y pluralismo», en Puiggrós, A., *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, t. II, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Garcés, L.

2019 «Estado y educación», en Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (eds. científicos), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

González, J.V.

1945 *La Universidad. Teoría y acción de la Reforma*, Buenos Aires, Claridad.

González Leandri, R.

1999 *Las profesiones entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para un estudio histórico*, Madrid, Catriel.

Hora, R.

2019 «Analfabetismo», en Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (eds. científicos), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Ingenieros, J.

1913 «La inadaptación social de la conducta», en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines,* vol. 12, nº 35, pp. 169-179. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1642/pr.1642.pdf> [consulta: 27 de septiembre de 2023].

1925 *Las fuerzas morales*, Buenos Aires, Ediciones Porteñas/Yavhe SRL.

2000 *El hombre mediocre*, Elaleph.com. Disponible en: <http://upcndigital.org/~ciper/biblioteca/Lecturas%20tempranas/Jose%20Ingenieros%20-%20El%20hombre%20mediocre.pdf> [consulta: 23 de septiembre de 2023].

Korn. A.

1930 *Axiología*, en *Verbum*, vol. 23, nº 77, pp. 733-749. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/verbum/article/view/2755/1694> [consulta: 27 de septiembre de 2023].

1938 *Obras. Ensayos filosóficos. Apuntes filosóficos*, tomo I, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Publicaciones Oficiales.

Kummer, V.

2010 *José María Torres. Las huellas de su pensamiento en el campo pedagógico normalista*, Paraná, UNER-FCE.

Luzuriaga, L.

1963 *Historia de la educación y la pedagogía*, Buenos Aires, Losada.

Marengo, R.

1991 «Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación», en Puiggrós, A., *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, t. II, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Merani, A.

1976 *Diccionario de Psicología*, Barcelona, Grijalbo.

Mercante, V.

2014 *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública

1948 *Introducción a los planes de estudio del Magisterio*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Perelstein, B.

1952 *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*, Buenos Aires, Procyón.

Pineau, P.

2001 «¿Por qué triunfó la escuela?», en Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.

2019 «Escuela pública», en Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (eds. científicos), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Puiggrós, A.

2019 *La escuela, plataforma de la patria*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-Clacso.

Ramacciotti, K.

2019 «Higienismo», en Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (eds. científicos), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Roig, A.

1969 *Los krausistas argentinos*, Puebla, Editorial José M. Cajica SA. Disponible en: <https://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/krausismo/1.htm> [consulta: 23 de septiembre de 2023].

Rosental, M. y Iudin, P.

1946 *Diccionario filosófico*, Montevideo, Ediciones Pueblos Unidos.

Rossi, L.

1994 *Psicología en Argentina. Capítulos olvidados de una historia reciente*, Buenos Aires, Tekné.

Spencer, H.

1963 «La educación intelectual, moral y física» [1891], en Luzuriaga, L., *Historia de la Educación y la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada.

Tedesco, J.C.

1986 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar.

Terigi, F.

1991 «El caso Vergara. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino», en Puiggrós, A., *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, t. II, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Torres, J.M.

1883 *Informe de director*, Escuela Normal de Paraná.

Vergara, C.

2011 *Pedagogía y revolución: escritos escogidos*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Weinberg, G.

1984 *Modelos educativos en la historia de América Latina,* Buenos Aires, Kapelusz-Unesco-Cepal-PNUD.

Parte II

Posturas alternativas, desde el yrigoyenismo hasta la reacción de las dictaduras

Capítulo 6

La Escuela Nueva en la Argentina. Una cartografía posible[1]

IGNACIO FRECHTEL
Conicet / Universidad de Buenos Aires

A Martín

INTRODUCCIÓN

En sintonía con los procesos que emergieron en distintas partes del mundo, en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX se desplegaron las ideas pedagógicas que luego serían conocidas como Escuela Nueva. Estas ideas se articularon con las expresiones democratizantes y progresistas del normalismo, que tuvieron en pedagogos como Carlos Vergara verdaderos antecesores de la renovación pedagógica del escolanovismo. El contexto particular de las primeras décadas del siglo XX argentino fue especialmente propicio para la recepción de ideas innovadoras y modernizantes. El clima de agotamiento del ciclo conservador se tradujo en una serie de reformas entre las que se destaca la reforma electoral de 1912, a partir de la cual se modificó el esquema político nacional en 1916, con la victoria de un gobierno elegido por el voto popular. Solamente dos años más tarde, los ecos de ese proceso político resonaron en la provincia de Córdoba, cuando se produjo la Reforma Universitaria, un acontecimiento que golpeó los cimientos del sistema universitario e irradió hacia las instituciones de educación superior de Argentina y América Latina. Con estos antecedentes, un sector del magisterio argentino tomó en sus manos las ideas escolanovistas y realizó propuestas y experiencias propias; la mayor parte de las veces, desafiando al Consejo Nacional de Educación (CNE) en la implementación de las políticas educativas oficiales. De esta manera, el poder que comenzaban a ejercer los sectores sociales y políticos antes excluidos por el pacto de gobierno del orden conservador tuvo su traducción en el ámbito educativo, de la mano de un proceso de renovación de la pedagogía nacido en el centro de Occidente como contestación a la tradición pedagógica forjada en la consolidación de los sistemas educativos nacionales.

1. Agradezco la lectura atenta y los aportes de Adriana Puiggrós y Pablo Pineau.

A partir de la idea de cartografía, el estudio que compone este capítulo intenta acercar una mirada global sobre las formas que adoptó esta corriente pedagógica en nuestro país a partir de tres núcleos territoriales (Mendoza, Litoral y Buenos Aires). Previamente, se repone una síntesis sobre la Escuela Nueva como movimiento pedagógico surgido en Occidente, pero que abarcó una gran cantidad de países del mundo. En el tercer apartado, se indaga sobre la proyección de este movimiento pedagógico a lo largo del tiempo a través de las trayectorias de tres pedagogos que fueron funcionarios en distintos gobiernos. Por último, se plantean una serie de interrogantes y superficies sobre las cuales continuar las indagaciones acerca del tema en la historia de la educación argentina.

LA ESCUELA NUEVA, UN MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DE CIRCULACIÓN GLOBAL

Escuela Nueva es un término polisémico que da cuenta de un movimiento amplio y complejo (Tiana Ferrer, 2008) que adquirió un fuerte impulso desde los países del norte desarrollado en su cuestionamiento sobre la pedagogía occidental, consolidada a lo largo de los siglos XVIII y XIX. Su definición depende de los contextos locales particulares en los cuales se adoptó e interpretó. Como parte del proceso de expansión global de la pedagogía moderna, las ideas de la Escuela Nueva se irradiaron en un proceso de internacionalización, desde los países centrales hasta las geografías más diversas del globo. Sin embargo, como sostuvo Ferrière (1928), uno de los principales divulgadores de los principios renovadores, en los inicios no se trataba tanto de innovar como de volver a las tradiciones de Rousseau y Pestalozzi, tradiciones de las que los sistemas escolares se habían alejado conforme el proceso de sistematización de la educación se consolidaba.

Partiendo de esto, se puede definir a la Escuela Nueva, a grandes rasgos, como una propuesta pedagógica que ponía en el centro a las niñas y niños, atendiendo a sus intereses y necesidades. Frente a un modelo de enseñanza caracterizado por la abstracción y el verbalismo, estas ideas renovadoras propusieron la actividad, el trabajo y la experimentación como formas predilectas para la construcción del conocimiento, lo que involucraba no solo a la mente, sino también al cuerpo y a las emociones. Por este motivo, se valorizaron las excursiones y los ambientes al aire libre, y se promovió el contacto con la naturaleza. De hecho, su modelo ideal se insertaba en el ámbito rural y funcionaba con la modalidad de internado, lo cual permitía configurar un espacio resguardado del clima hostil de las grandes ciudades, impactadas por la revolución industrial de los siglos XVIII y XIX. Además, con el desarrollo de la psicología, se comenzaron a indagar las formas en que funcionaba el pensamiento y la construcción del conocimiento durante la infancia. Desde entonces, se les dio sustento científico y se complejizaron las viejas intuiciones de la didáctica heredera del modelo de Comenio. Por último, es importante remarcar que, por lo general, las propuestas escolanovistas incluyeron una crítica al modelo de sociedad que con una mirada política de tendencias democratizantes y liberales, y que consideraba a la educación y a la escuela como motores centrales para el cambio social.

En el trabajo *¿Una nave sin puerto definitivo?*, el historiador de la educación argentino Marcelo Caruso realiza una categorización en la que agrupa las iniciativas del universo escolanovista según su determinación curricular. A través del análisis de las propuestas de los distintos pedagogos, plantea que los elementos compartidos entre las distintas propuestas muchas veces son escasos o nulos, por lo cual, lo que unía a la Escuela Nueva no era tanto «el amor como el espanto ante las formas educativas tradicionales» (Caruso, 2001: 129). Aquel texto incluso recupera el trabajo de Jürgen Oelkers, pedagogo alemán que pone en duda la existencia de una pedagogía escolanovista, la cual no sería más que una nueva etapa en la larga saga de reformas de la pedagogía moderna, que tiene entidad solamente a partir del relato de los pedagogos que fueron parte de ella. Algunas décadas antes que Oelkers, con un argumento similar relacionado a la extensión en el tiempo del proceso reformista, el pedagogo español Lorenzo Luzuriaga reafirmaba la existencia de la Escuela Nueva como «motor que ha impulsado a la historia de la pedagogía» (Luzuriaga, citado en ibíd.: 130). A través de la metáfora de la *nave sin puerto definitivo*, enfatizaba la larga duración de esos procesos.

Educación progresiva, *escuela del trabajo*, *escuela activa* son los distintos nombres con los cuales se conoció a la renovación pedagógica alrededor del mundo. De hecho, *escuela activa* es el que utilizó Ferrière en sus trabajos más difundidos. Sin embargo, el término que en la actualidad se asocia con este proceso es el de Escuela Nueva, y en esto probablemente tenga mucho que ver una de las redes pedagógicas internacionales más importantes del siglo XX, de la cual Ferrière fue uno de los principales promotores desde su Ginebra natal: la Liga Internacional para la Educación Nueva (LIEN).[2] La Liga se consolidó como una potente red que difundió iniciativas, ideas y experiencias diversas, sostenidas por principios filosóficos e ideológicos variados. Por ejemplo, en estas corrientes renovadoras pueden ubicarse tanto el norteamericano John Dewey, representante de un pensamiento liberal democrático y una filosofía pragmática que valoraba la experiencia; como el italiano Lombardo Radice, enrolado en el idealismo y seguidor de Croce y Gentile, que participó del germen del proyecto educativo fascista, del que se alejó como consecuencia de la radicalización del régimen. En algunos casos, incluso distintas tradiciones convivían en una misma persona, como en el caso de la italiana Maria Montessori, que si bien provenía de una formación científica del ámbito de las ciencias biológicas por haber cursado la carrera de Medicina, y tenía inclinaciones feministas y socialistas, también tuvo contacto con posiciones cercanas tanto al espiritualismo como al catolicismo y

2. Para la historiadora de la educación española del Pozo Andrés, el movimiento «toma su nombre de las primeras instituciones que comenzaron a crearse en Gran Bretaña y que, en general, se llamaron New Schools. Pero los educadores de cada país adoptaron un término que se ajustaba a sus ideales pedagógicos y a su visión de las características centrales del movimiento» (Del Pozo Andrés, 2002: 190). Para el idioma francés, una obra pionera fue *L'Éducation nouvelle* (*La educación nueva*), escrita por Edmond Demolins, quien desde fines del siglo XIX llevaba adelante una experiencia escolar renovadora. Ferrière, junto a su padre, visitó a Demolins en su escuela en 1899, y fue este quien le sugirió que fundara una oficina internacional de escuelas nuevas.

al fascismo. Un recorrido similar se halla en el belga Ovide Decroly, que, con una posición intelectual que lo acercaba a Dewey, estudió Medicina y trabajó con niños con discapacidad, aplicando los métodos más innovadores de la psicología contemporánea. En Adolphe Ferrière también conviven posiciones diversas, que conjugan una profunda convicción científica con planteos espiritualistas y hasta con un interés por la astrología. Por último, Antón Makárenko es un ejemplo de la amplitud del movimiento renovador. Si bien su ideario pedagógico no se ajusta exactamente a los modelos predominantes, su propuesta era en sí misma innovadora, estaba en sintonía con el proceso político inaugurado con la Revolución rusa de 1917 y mantenía vasos comunicantes con el movimiento europeo.

Más allá de esta diversidad, un elemento característico de la Escuela Nueva fue su enorme capacidad de difusión a lo largo y ancho del mundo. La nave sin puerto definitivo no es solamente una metáfora; [3] es también la forma concreta de la expansión internacional posibilitada por la navegación de ultramar, en barcos a vapor en los que pedagogos y pedagogas cruzaban océanos, al igual que los objetos didácticos y los libros que portaban las ideas de renovación. De hecho, uno de los aspectos característicos de la figura de Montessori y de su sistema didáctico fue justamente su despliegue internacional a través de la Asociación Montessori Internacional, y de Asociaciones Montessori en diversos países del mundo, con vigencia hasta la actualidad. La pedagoga realizó una gran cantidad de viajes a distintos países del mundo, incluyendo a la Argentina en 1926 (Frechtel, 2023). Otro caso de reconocida proyección internacional fue el de Dewey, con tempranas traducciones al castellano en España y con vínculos con la educación rural mexicana (pese a sus disputas con José Vasconcelos), por nombrar dos ejemplos de su recepción en distintos países. El ya mencionado Ferrière es el impulsor de la Liga Internacional. Realizó viajes de difusión y de estudio, como en 1930, cuando viajó por varios países de América Latina entre los que incluyó la Argentina (Frechtel, 2021a). Este último caso nos interesa especialmente porque, de todo el espectro de iniciativas renovadoras, la que llevó adelante Ferrière tuvo un mayor grado de articulación con el campo pedagógico argentino.

La LIEN se conformó en 1921 como parte de una saga de instituciones y organismos creados desde finales del siglo XIX con el objetivo de agrupar las experiencias pedagógicas innovadoras europeas[4], difundir sus ideas y reunir información para el estudio de la educación. Habiendo sido impulsada por iniciativas inglesas, alemanas y suizas, no se pueden comprender los motivos de su surgimiento sin el contexto europeo de la Primera Guerra Mundial (según Eric Hobsbawm, el inicio de la era de las catástrofes en el siglo XX) y de la posguerra. El liberalismo, la democracia y el pacifismo se convirtieron en el estandarte de una

3. Trabajos de producción reciente retoman esta metáfora (Cucuzza, 2017 y Olano, 2020), lo que da cuenta de su vigencia.

4. Además de la Liga, el Instituto Jean-Jaques Rousseau de Ginebra, creado en 1912 y dirigido por Édouard Claparède, fue otra institución dedicada a difundir las ideas del movimiento pedagógico renovador alrededor del mundo (Haenggeli-Jenni, 2011).

generación de intelectuales y pedagogos que había sufrido el horror de la guerra y portaba entre sus convicciones la idea de que la educación era una herramienta indispensable para transformar la sociedad e iniciar una etapa que superara la violencia y el autoritarismo. Para decirlo de otra manera, solamente a través de la educación el mundo podría arribar a una nueva etapa.

La Liga se trataba de una red internacional que congregaba iniciativas renovadoras de distintos países del mundo. Esa red funcionó a través de dos instancias centrales: los congresos de la LIEN y una red internacional de revistas pedagógicas. De hecho, un país ingresaba a la LIEN a través de una revista pedagógica local, que pasaba a formar parte de su red de revistas (Brehony, 2004). Los congresos se realizaban cada dos años: el primero fue en 1921 en la ciudad francesa de Calais, donde se fundó la Liga y Ferrière fue elegido su vicepresidente.

Las definiciones posibles sobre la Escuela Nueva son muy diversas, e incluso hay posiciones que impugnan su existencia diferenciada de la pedagogía moderna. Por otro lado, se podría llegar a identificar a la pedagogía moderna en sí misma como un discurso escolanovista. Está claro que no hay respuestas unívocas sobre este tema, e incluso sería válida una pregunta acerca del sentido de buscar definiciones cerradas que engloben las distintas posiciones renovadoras. En todo caso, no quedan dudas de que, para las primeras décadas del siglo XX, irrumpió un movimiento pedagógico global con la particularidad de tener una enorme penetración a lo largo y ancho del mundo, como se puede comprobar con las escuelas Montessori en la India o el Japón, o con la participación de pedagogos turcos en la red de publicaciones que conformaron la LIEN, por poner solo dos ejemplos. La Argentina no estuvo ajena a este proceso y, sin duda, no puede comprenderse a la pedagogía local de gran parte del siglo XX sin incluir los debates, ideas y experiencias que se ubicaron en el espectro de pedagogías escolanovistas.

LAS APROPIACIONES DE LA ESCUELA NUEVA EN LA ARGENTINA. UNA CARTOGRAFÍA

En la Argentina, a partir de la segunda década del siglo XX, ocurrieron una serie de hechos que consolidaron y transformaron una tendencia que ya venía manifestándose desde fines del siglo anterior: el proceso de urbanización de la sociedad. Como parte de este, se produjo una importante extensión de las plantas urbanas y un nuevo tipo de agregación física, social y de servicios (Rigotti, 2000), favorecida, entre otras cosas, por el impacto de la técnica (Sarlo, 1992). Para que se diera esa extensión, entre otros factores, mucho tuvo que ver la expansión de la escolaridad que, sostenidamente, venían llevando adelante los sucesivos gobiernos nacionales. Las ciudades se consolidaron como espacios de desarrollo cultural, y los sistemas escolares locales se convirtieron en instancias en las que fue posible experimentar y realizar innovaciones pedagógicas, generando complejos entramados en los que se incluyeron las escuelas primarias, las normales y las universidades. Las ciudades se convirtieron en el escenario indicado para

la expansión de una cultura de masas y, de la mano de los avances técnicos, posibilitaron que amplios sectores de la población accedieran al cine, la radio y los impresos (periódicos, revistas, folletines, libros baratos, etc.). Como sostiene Gorelik sobre Buenos Aires, pero podría extenderse a otras ciudades del país, el proceso de urbanización implicó una «serie de operaciones específicas que irán definiendo la transformación cualitativa del espacio público de la ciudad tradicional en espacio público metropolitano, inclusivo de la nueva realidad suburbana: monumentos, instituciones públicas, asociaciones ciudadanas, modos de sociabilidad y de participación política, etc.» (1998: 46).

Estas breves líneas sobre los procesos de urbanización en la Argentina tienen como objetivo ubicar a la emergencia de los debates en torno de la Escuela Nueva como parte de un proceso de modernización y urbanización, donde jugó un rol preponderante el desarrollo y la consolidación de instituciones culturales y educativas que fueron parte del programa ilustrado de la generación del ochenta y estuvieron acompañados de importantes transformaciones sociales, con el paulatino surgimiento de sectores medios que irrumpieron en la vida política y cultural hacia las primeras décadas del siglo XX. Sin este contexto, no se explican los debates sobre las pedagogías renovadoras en la Argentina. Volviendo a la cuestión urbana, proponemos explicar la presencia escolanovista en nuestro país a partir de tres núcleos urbanos centrales: Mendoza, el eje litoral Paraná-Rosario-Rafaela y Buenos Aires. Por distintos motivos, en estos tres núcleos se llevaron adelante las experiencias pedagógicas más importantes (o, por lo menos, las que lograron trascender en los relatos historiográficos) que recuperaron los postulados escolanovistas en nuestro país en las primeras décadas del siglo XX.

Mendoza

La provincia de Mendoza presenció un notable movimiento de lucha gremial docente encarnado en una huelga que se desarrolló entre 1918 y 1919[5]. Uno de los legados de este movimiento fue la organización del grupo Maestros Unidos, un espacio de reivindicación gremial de la provincia impulsado mayoritariamente por maestras mujeres. Maestros Unidos se consolidó como gremio, participó de articulaciones sindicales provinciales y nacionales y, además, ofició como vaso comunicante con la vida política. Entre sus figuras destacadas, se encontraban Angélica Mendoza y Florencia Fossatti (Becerra, 2020), dos referentes de la pedagogía y el gremialismo docente mendocino que ingresarían luego a las filas del recientemente creado Partido Comunista de la Argentina. Mientras la trayectoria de Mendoza derivó en la vida política y universitaria, Fossatti se dedicó a la educación primaria y normal, hasta que fue exonerada en el año 1936 por sus posiciones políticas. La renovación pedagógica en la pro-

5. Para conocer los inicios del movimiento de renovación escolar en Mendoza y su vinculación con las revistas pedagógicas, véase Fernández (2018).

vincia, entonces, quedó fuertemente vinculada a ella,[6] quien llevó a la práctica los principios de la militancia comunista y gremialista.

Fossatti nació en Buenos Aires en 1888 y a los cinco años de edad se trasladó con su familia a Mendoza. Allí realizó sus estudios de magisterio en la Escuela Normal de Mujeres, de la que egresó en 1909. Completó sus estudios en la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que respiró una atmósfera positivista a través de docentes como Víctor Mercante, Leopoldo Herrera, Rodolfo Senet y José Ingenieros, entre otros (Tarcus, 2023). Esta formación universitaria complementa, según Tarcus, una influencia familiar que ya tenía una orientación positivista, producto de las lecturas del filósofo italiano Roberto Ardigò por parte de su padre[7].

En torno de esta figura se congregó, en 1928, un grupo de estudios pedagógicos unido por «el deseo de orientarse en nuevos caminos» (Fossatti, 1959: 14), que adoptó el nombre de la revista del movimiento oficial escolanovista, *Nueva Era*.[8] La experiencia gremial y las inquietudes pedagógicas se combinaron para dar forma, a través de este grupo de docentes mendocinos, a experiencias escolanovistas. Estas experiencias se desarrollaron en la escuela elemental Nueva Era y en la escuela complementaria Presidente Manuel Quintana. Fossatti había sido reincorporada en la Dirección General de Escuelas con un cargo de inspectora al que luego renunció para acceder a la dirección de la escuela Quintana (Lúquez Sánchez, 2003).

La historia pedagógica de la docente mendocina está atravesada por los avatares de la política local y nacional, lo cual se explica por el lugar central de lo político en su pensamiento, en una clara marca de distinción respecto del resto de las pedagogas y pedagogos renovadores de la época. La experiencia de la huelga de 1918-1919, hecho que, como representante del magisterio, la llevó a entrevistarse con el presidente Yrigoyen (Alvarado, 2016), inauguró una serie de acontecimientos que terminaron con su exoneración en 1936. Algunos años antes, en 1922, ya había sido expulsada de la Dirección General de Escuelas (Alvarado, 2020) por su oposición al poder político provincial. Después de esta expulsión, y gracias a su vínculo con el presidente Yrigoyen, este la nombró profesora de la Escuela Normal de Mendoza. Luego, las derivas de la política local permitieron que la gestión provincial la reincorporara en 1930 (Tarcus, 2023), para que después se hiciera cargo de las instituciones en las que llevó adelante las experiencias de renovación pedagógica.

6. Entre los trabajos que indagan sobre esta experiencia de manera integral se encuentra *La experiencia de escuela nueva en Mendoza* (Lúquez Sánchez, 2003). En Rodríguez Bustamante (2021), si bien el eje está puesto en los tribunales escolares, se reconstruye el contexto pedagógico en el que esa iniciativa fue implementada y se abordan las revistas locales en las cuales participó Fossatti. Alvarado (2016) también recupera la experiencia de Fossatti desde una epistemología feminista.

7. Si bien ahondar en el tema está fuera de las posibilidades de este escrito, no podemos dejar de remarcar las diferencias entre este influjo positivista en Fossatti y el ambiente espiritualista en casos como el de las hermanas Cossettini.

8. Como sostiene Fontana (2001), uno de los alicientes para la formación del grupo había sido la visita a Buenos Aires de la maestra María Elena Champeau, enviada por la Dirección General de Escuelas de Mendoza para presenciar las conferencias que brindó Montessori en 1926.

El pensamiento pedagógico de Fossatti, forjado en el sustrato gremialista y comunista local, la llevó a realizar una interpretación de las ideas escolanovistas que ponderó los postulados relacionados con la democracia, la autonomía y la libertad infantiles[9] por sobre otros principios posibles. Con esto, queremos transmitir que, de todas las interpretaciones posibles, Fossatti engarzó sus propuestas con los principios renovadores que sintonizaban con sus ideas político-pedagógicas. Para conocer estas ideas, así como la descripción de sus experiencias escolares, su *Alegato pedagógico* es un documento central. Allí, la autora describe los hechos que terminaron con su exoneración como una disputa entre lo que denomina *nazi-fascismo* y el liberalismo progresista. Las ideas de Fossatti eran un eslabón más de la confrontación que en los años treinta dividió aguas en el mundo político, intelectual y cultural. De esta manera, la pedagoga se ubicaba del lado de la «escuela liberal sarmientina y progresista», que, en el marco de las instituciones democráticas, avanzaba en su objetivo de «educar al soberano» (Fossatti, 1959: 9).

Las experiencias pedagógicas llevadas adelante por el grupo de docentes que tenía a Fossatti como referente hicieron pie en los centros de interés decrolyanos[10] belgas y en los principios del Plan Dalton y las técnicas de Winnetka norteamericanos, que se implementaron en las escuelas Nueva Era y Presidente Quintana de la capital provincial. Como plantea la pedagoga, Nueva Era «se dirigió en el sentido de crear formas metodológicas y materiales propios, sobre la base de conocimientos nuevos de la ciencia psicopedagógica y de la caudalosa labor concreta lograda en aquellos años de acción dinámica en el campo educativo» (ibíd.: 17). En la Escuela Quintana, la experiencia innovadora comenzó en 1931 y culminó con la exoneración de Fossatti en 1936. Allí,

> cuatro maestros, cada uno a cargo de un grupo de materias afines, rotaban el tiempo de su horario, por las secciones del grupo gradual. A su vez trabajaban asociados para establecer la correlación de las asignaturas del programa, en concordancia con el plan pedagógico, intercambiar ideas sobre la modalidad de los alumnos y su tratamiento adecuado y seguir conjuntamente los pasos del método en relación con su desarrollo y el contralor del aprovechamiento de los alumnos (ibíd.: 21).

9. En el Congreso de Calais de la LIEN (1921), se establecieron una serie de principios según los cuales una experiencia pedagógica podría ser considerada como parte del movimiento renovador, «con intención de identificar y aceptar la adhesión de las que se consideraban a sí mismas escuelas nuevas» (Tiana Ferrer, 2008: 45). Estos daban cuenta de diversos aspectos de lo que se consideraba una experiencia escolanovista, desde la organización general de la escuela hasta la formación intelectual y moral. Entre estos últimos, por ejemplo, encontramos que «la educación moral se realiza por dentro y por fuera, es decir, por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad» (principio 21) y que «el sistema representativo democrático se aplica para la organización administrativa y disciplinaria» (principio 22).

10. Posiblemente, por lo que se plantea en el *Alegato*..., la apropiación de los centros de interés fue tanto a través de la recepción de bibliografía desde Europa como de la interpretación y puesta en práctica que llevó adelante Clotilde Guillén de Rezzano en la Escuela Normal N° 5 de la Capital Federal, propuesta publicada en el libro *Los centros de interés en la escuela*.

El carácter cooperativo y colaborativo de la propuesta dio por resultado una «escuela democrática para un pueblo democrático» (ibíd.) que, entre otras cosas, construyó su propio material educativo a partir del trabajo compartido entre docentes y alumnos, y que convirtió las aulas de «audición», con sujetos pasivos para la escucha, en «laboratorios» (ibíd. 23) que predisponen para el trabajo. Pero «lo verdaderamente importante», para Fossatti, fue la influencia en el carácter y la conducta de los niños, con una firme orientación hacia la responsabilidad y la iniciativa personal en el marco de un «régimen de autonomía a la medida del niño» y de un «ambiente de libertad, [...] estimulante y alegre» (ibíd.: 30) que favorecía el surgimiento de las distintas iniciativas. En este último aspecto se centró una de las más importantes innovaciones de la propuesta implementada en Mendoza: los tribunales infantiles, una experiencia que consistió en incluir a los propios alumnos y alumnas en el gobierno democrático de la escuela.

Litoral

La tradición pedagógica moderna del litoral argentino encuentra un hito fundacional en tiempos de la creación de la Escuela Normal de Paraná (1871), la institución que trascendió por ser la primera escuela normal creada como parte del proyecto educativo nacional. Las escuelas normales fueron instituciones centrales de ese proyecto que, bajo una inspiración sarmientina, buscaba diseminar escuelas primarias a lo largo y ancho del país. Para eso, se invirtieron los recursos de un todavía muy incipiente Estado nacional para formar al magisterio que ocuparía esos lugares. La Escuela Normal de Paraná fue la primera de una larga serie de instituciones, y durante muchos años convocó estudiantes de distintas provincias. Allí se sentaron las bases del proyecto escolar argentino de la década de 1880, ya que desde sus aulas se irradió un modelo pedagógico gracias a los estudiantes que pasaron por allí y que luego ejercieron como docentes y funcionarios en distintos lugares del país. La institución tuvo una influencia importante en la zona con relación a los debates y a las innovaciones pedagógicas. Junto con las Escuelas Normales Provinciales de Santa Fe, difundió las ideas y los debates pedagógicos de los que se nutrieron las experiencias renovadoras de esta zona a lo largo del siglo XX.

Celia Ortiz Arigós de Montoya (1895-1985) nació en Paraná, Entre Ríos, ciudad en la que realizó sus estudios de magisterio en la histórica Escuela Normal. Luego, esta trayectoria fue complementada en la Universidad Nacional de La Plata, donde se recibió de profesora de Pedagogía y Filosofía y se doctoró en Ciencias de la Educación, siendo la primera doctora argentina en esta especialidad (Román, 2021). De regreso a su provincia, sus posiciones pedagógicas entraron en articulación con las tendencias krausistas y espiritualistas inscriptas en el seno de la Normal de Paraná, que junto al positivismo conformaron las dos principales tendencias filosófico-pedagógicas que tuvieron representación tanto en Paraná como en gran parte del sistema escolar en expansión.

En Entre Ríos, la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales, dependiente de la Universidad Nacional del Litoral, fundada en 1920,

posibilitó un proceso de renovación en el que tuvieron lugar figuras como Ortiz Arigós, distanciada de la tradición positivista de la Normal de Paraná. La histórica escuela fue incorporada a la nueva facultad (Rodríguez y Petitti, 2021), y allí Ortiz Arigós ejerció la docencia universitaria en diversas cátedras (Carli, 2003). En ese marco se creó el Instituto de Pedagogía en 1930, que, tras una breve conducción de Hugo Calzetti, fue dirigido por la pedagoga. El Instituto funcionó como una herramienta de difusión de las nuevas ideas pedagógicas entre el magisterio, con «clases y conferencias de profesores extranjeros y locales; acceso a publicaciones pedagógicas [...] y realización de encuentros de profesores» (Román, 1999: 202). Además, albergó la experiencia de Educación Integral Activa (en la escuela de aplicación de la escuela normal), la instancia en la que Ortiz Arigós llevó a la práctica escolar los principios didácticos y pedagógicos de la Escuela Nueva. Allí se flexibilizaron las imposiciones de horario, programas o régimen disciplinario característicos de la tradición normalista, se modificó el espacio del aula, se introdujeron propuestas que incluían el autogobierno infantil y estimulaban la autonomía de los niños, y se llevaron adelante prácticas activas que rompían con el intelectualismo, procurando que estuvieran en relación con los intereses del niño y su ambiente (ibíd.). La figura de Ortiz Arigós fue resistida por la tradición pedagógica normalista, e incluso sus experiencias innovadoras fueron suspendidas en 1932. Sin embargo, la experiencia tuvo una continuidad en la figura de María del Carmen Rodríguez, regente de la institución, que implementó una versión del plan Dalton entre 1932 y 1936 e inauguró los Programas de Asuntos en 1937 (Rodríguez y Petitti, 2021).

Desde la capital entrerriana, las hermanas Dolores y Bernardina Dabat forman parte del movimiento renovador del litoral. Dolores (1889-1940) estudió en la Escuela Normal de Paraná y se recibió de profesora de Ciencias y Letras en 1909 (Ziperovich, 1992).[11] Al poco tiempo fue convocada por Martín Herrera para desempeñarse como subregente y profesora en la Escuela Normal Nº 2 de Rosario (a partir de 1924, fue su directora). Esta institución, al igual que muchas otras, fue parte de la serie de escuelas normales creadas para el Centenario. En este caso, se trató de una iniciativa de la sociedad civil, que reclamó una segunda escuela normal para su ciudad (Pellegrini Malpiedi, 2021), ejecutada por parte del ministro del gobierno nacional conservador Rómulo Naón. El fundador de la escuela rosarina fue Herrera, quien había sido profesor de Dolores en Paraná y creó en Rosario una verdadera «escuela normal de nuevo tipo» (Ziperovich, 1992: 166). Como sostiene Pellegrini Malpiedi, esta escuela «se constituyó en el centro de circulación de ideas políticas, culturales y sociales» (2021: 303), entre las que pueden distinguirse el socialismo y el feminismo. En Herrera y en Dolores Dabat se encuentra un nexo entre la tradición más progresista de la Escuela Normal de Paraná y las propuestas de innovación pedagógica que surgieron a partir del núcleo que se conformó en torno de la Escuela Normal Nº 2 de Rosario.

11. Los datos sobre Bernardina son más escasos. Sabemos que nació en el año 1891 en La Paz, provincia de Entre Ríos, y que cursó el magisterio en su juventud (Pellegrini Malpiedi, 2020), hasta convertirse en inspectora de escuelas en Rosario (Ziperovich, 1992).

De hecho, una de esas propuestas, también fundada por Herrera en 1916,[12] fue la Escuela al Aire Libre Francisco Podestá,[13] en la que se insertaron las maestras egresadas de la Normal 2 de Rosario. Esta fue dirigida por Haydée Maciel, una «maestra intelectual por excelencia» que aplicó «en beneficio de la niñez todos los procedimientos decrolyanos y froebelianos» (Ziperovich, 1992: 183). Ziperovich define a esta experiencia más como una intuición de su fundador que como la aplicación sistemática de ideas y metodologías. Por otro lado, en la Escuela Normal Nº 2 de Rosario se implementaron las propuestas del universo de las pedagogías escolanovistas, desde la «clases naturales» y de observación de la naturaleza hasta el «trabajo manual», los «proyectos», enmarcados dentro de los lineamientos del Plan Dalton, y los trabajos grupales (ibíd.: 170). Incluso, las propuestas de Decroly fueron una fuente de ideas para desarrollar nuevos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Las hermanas Cossettini vivían en Rafaela, Santa Fe, cuando cumplieron la edad para cursar el magisterio. Mientras Olga (1898-1987), la mayor, tuvo que irse de Rafaela para cursarlo; Leticia (1904-2004) pudo estudiar en su ciudad, en la Escuela Normal Rural Provincial. La primera optó por un trayecto de formación en una Escuela Normal Provincial Mixta de Maestros Rurales de Coronda, creada en 1909. Allí, encontró la orientación de la directora María Margarita Gervasoni, «una de las primeras propulsoras del movimiento escuela nueva» (Pellegrini Malpiedi, 2022: 121). Como sostiene Pellegrini Malpiedi, posiblemente haya sido esa orientación renovadora la que atrajo a Olga hacia Coronda antes que a Paraná, que representaba la tradición normalista. La preferencia de la futura maestra por una opción más progresista tenía que ver con sus orígenes familiares. En el hogar de las Cossettini estaban presentes esas ideas a través de su padre, Antonio, que había estudiado el magisterio en su Italia natal y que había participado de experiencias educativas renovadoras. En su casa, entonces, accedieron a lecturas del idealismo pedagógico italiano que las llevaron a realizar intercambios epistolares con importantes referentes, como Lombardo Radice.

La experiencia de Olga y Leticia Cossettini quizás sea una de las más estudiadas en la historia pedagógica argentina, e incluso no sería exagerado afirmar que, para muchos y muchas, el sinónimo de Escuela Nueva en la Argentina fue la experiencia de la Escuela Serena de las hermanas santafesinas. Desde los trabajos clásicos de Bianco (1996) y Menin (1998) hasta los actuales, con análisis desde

12. Esta experiencia también sufrió la censura de los gobiernos conservadores de la década del treinta. En este caso, la decisión fue que pasara a ser una escuela común, cerrada, y no de puertas abiertas.

13. El nombre es un homenaje a la tradición pedagógica de Paraná. Francisco Podestá fue un egresado de esa Escuela Normal, y fue maestro, entre otras, de Dolores Dabat. Junto a él, Dolores se dedicó a la enseñanza de las Ciencias Naturales «en la forma de práctica activa en que estas ciencias habían sido orientadas desde la cátedra por Francisco Podestá» (ibíd.: 168).
La escuela funcionó en las instalaciones del Hipódromo Independencia de Rosario, cedidas por el Jockey Club, y fue implementada por la Asociación Francisco Podestá, primera asociación de ex alumnas (ibíd.). Luego fue trasladada a un local de exposiciones de la Sociedad Rural de Rosario.

una perspectiva de género, como en el caso de la ya citada Pellegrini Malpiedi (2022), las investigaciones han vuelto la mirada reiteradas veces sobre esta experiencia educativa. Probablemente, se deba a que fue una de las más disruptivas, además de que estuvo ampliamente documentada por sus propias artífices, quienes legaron un enorme archivo.

La Escuela Serena se inició en Rafaela en 1930, cuando Olga era regente del Departamento de Aplicación y profesora de Pedagogía de la Escuela Normal Domingo de Oro (Menin, 1998). En 1935, se trasladó al barrio Alberdi de Rosario, a la Escuela Experimental Gabriel Carrasco, bajo su dirección, hasta que fue esta suprimida por los conflictos con el gobierno peronista en 1950. En ambos casos, fue central el acompañamiento de su hermana Leticia, quien imprimió una orientación artística a las experiencias. Como señala Carli, en la Escuela Carrasco «no había bancos alineados sino mesas y sillas, la escuela contaba con laboratorio, biblioteca, museo, carpintería, huerta, corral» (2003: 213). En definitiva, el aula ya no era el espacio privilegiado, en una configuración que apuntaba al movimiento, la acción y el trabajo de niños y niñas. El contexto urbano periférico permitía la introducción de esos elementos, en un ambiente de cercanía con la naturaleza, tal como prescribían los postulados escolanovistas. Al igual que en otras experiencias renovadoras, las hermanas Cossettini también implementaron asambleas de alumnos y flexibilizaron los horarios. Además, llevaron adelante «actividades de teatro infantil, el cultivo de la expresión artística, la realización de excursiones, el trabajo en la huerta, la organización de una cooperativa estudiantil, etc.» (ibíd.: 213). En efecto, la cuestión estética fue una marca de distinción de estas experiencias, llegando a constituir lo que Serra y Welti (2018) denominan «la estética como pedagogía», en una «estrecha articulación entre educación estética y principios escolanovistas» (p. 53). Otra característica propia fueron las Misiones Infantiles de Divulgación, que consistieron en salidas a los barrios en las que niños difundían sus conocimientos entre los vecinos y se posicionaban «en el lugar de educadores» (Carli, 2003: 215).

Buenos Aires

La síntesis que intenta ser esta cartografía de la Escuela Nueva en la Argentina concluye con el tercero de los ejes propuestos: Buenos Aires. En 1880, con su federalización, se convierte en Capital Federal y pasa a depender política y administrativamente del Estado nacional. El poder político nacional residía en esta ciudad, que aceleró de forma notable su proceso de urbanización. La cercanía de la política nacional y el proceso de urbanización son centrales para comprender los mecanismos de renovación pedagógica que ocurrieron en estas geografías.

Al igual que en el caso de Paraná, en la Capital Federal también había Escuelas Normales Superiores Nacionales. De hecho, se crearon antes de la federalización de la ciudad, y llevaban los números 1 y 2 (la primera, destinada a mujeres; la segunda, a varones). Como había ocurrido en la capital entrerriana, desde esas instituciones surgieron las principales voces críticas a la tradición normalista. A

los fines de esta síntesis, explicaremos la renovación pedagógica en Buenos Aires a partir de las experiencias de José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano y de un emprendimiento editorial (la revista *La Obra*). Así, nos acercaremos a lo que denominamos *nueva sociabilidad pedagógica* (Frechtel, 2021b).

Guillén y Rezzano se formaron en las escuelas normales Nos 1 y 2 de la Capital Federal. Estas instituciones tenían la particularidad de ser Superiores (al igual que la de Paraná), lo cual habilitaba un recorrido por el sistema escolar que permitía acceder rápidamente a cargos de conducción. De esos cargos, los de mayor jerarquía estuvieron ocupados por varones, como consecuencia de la desigual distribución de tareas y responsabilidades entre los géneros. Mientras los hombres tenían un recorrido con menores limitaciones, las mujeres veían reducidas sus posibilidades, en general a los ámbitos específicos de la formación destinados al género femenino. Este fue el caso de Guillén, que logró acceder a cargos de conducción, pero en el circuito diferenciado en el que se movían las mujeres: llegó a ser inspectora de Economía Doméstica de la Ciudad, una asignatura que cursaban las niñas según la división de género que marcaba la Ley Nº 1420. Sin embargo, su mayor nivel de exposición pública lo logró con otro cargo de importancia: directora de la Escuela Normal Nº 5 de la Capital Federal.

Guillén (1880-1951) provenía de una familia inmigrante trabajadora y cursó el magisterio en la Escuela Normal Nº 1 de la Capital, estudios que luego complementó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ejerció como maestra e inspectora, y realizó un viaje de estudios a Europa en 1905, junto a Rezzano. En 1909, cuando el CNE creó la Escuela Normal Nº 5, fue convocada para organizarla y dirigirla. Allí ejerció como directora y como profesora de Pedagogía y Psicología hasta su jubilación, en 1932. En esa institución desarrolló las experiencias renovadoras escolanovistas por las que sería reconocida en ámbitos nacionales e internacionales, caracterizadas principalmente por la implementación y adaptación del método de Decroly. La Escuela Normal Nº 5 no solo divulgó las ideas escolanovistas entre sus estudiantes, también funcionó como centro de difusión al que acudían docentes de otras instituciones y generó intercambios con otros establecimientos, como en el caso de la Escuela Normal Nº 4, también de la Capital Federal (Dono Rubio, 2022). Además, producto de la sistematización y la reflexión sobre la experimentación pedagógica en la institución bajo su dirección, en sus manos estuvo la producción de «la mayor parte de los libros que integraron la bibliografía obligatoria de la formación docente» (ibíd.: 117). Guillén fue una referente de la renovación pedagógica a nivel nacional e internacional. De hecho, una de sus publicaciones más importantes fue *Los centros de interés en la escuela*,[14] un libro en el que se difundió la experiencia de aplicación de esta iniciativa decrolyana en la Escuela Normal Nº 5. La historia de la publicación de este volumen da cuenta de los vínculos internacionales tejidos

14. El libro introduce brevemente la herramienta didáctica decrolyana (adaptada a la realidad local), para luego desarrollar los centros de interés en sí mismos y distintos temas para abordar en primero y segundo grado de la escuela primaria, como «La granja», «La huerta», «La colmena», etc.

por Guillén y Rezzano. *Los centros de interés…* fue publicado por primera vez en España, por la editorial de la *Revista de Pedagogía*, una publicación llevada adelante por Lorenzo Luzuriaga, pedagogo renovador español y representante de la LIEN en su país. Esta editorial difundió una gran cantidad de títulos del pensamiento escolanovista en el mundo de habla hispana, y el proyecto fue continuado en la Argentina con el exilio de Luzuriaga tras la Guerra de 1936. Muchos de esos títulos fueron publicados por Losada, inclusive el de Guillén, que para 1967 llevaba publicadas ocho ediciones en esa editorial.

Rezzano (1877-1960) fue un maestro formado en la Escuela Normal Nº 2 de la Capital. Atravesó los distintos escalafones del sistema escolar hasta llegar a ser inspector técnico general de las escuelas primarias de la Capital y vocal del CNE. Además, estudió en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde llegó a ser profesor. También fue decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE-UNLP) y obtuvo el cargo de vicepresidente de esa universidad. Su legado escrito es bastante escaso, y se compone de folletos y artículos escritos en revistas como *La Obra* o *Cuadernos de temas para la Escuela Primaria* (FAHCE-UNLP). Fue un hombre de la gestión y la docencia que, más allá de no haber producido una obra teórica, se convirtió en el referente de la generación de maestros que ingresaba a las aulas mediando la década de 1910, en un contexto de democratización social, política y cultural que estuvo acompañado por la expansión cada vez más constante de las ideas de la Escuela Nueva. Esa referencia fue construida por Rezzano en su rol de inspector tanto de los distritos escolares como de la totalidad de las escuelas de la Ciudad.

Fue en ese papel que implementó las innovaciones por las que sería más reconocido: una modificación en los programas escolares del Consejo Escolar 1º de la Capital, posteriormente conocida como reforma Rezzano. Esta proponía modernizar el trabajo en las escuelas, terminando con lo que se denunciaba como *un régimen de simulación*. En lugar de cuadernos prolijamente cuidados para presentar en la cadena de autoridades (el alumno al maestro, este al director, el director al inspector), Rezzano implementó el cuaderno único (Gvirtz, 1999), en el que importaba la actividad de los niños más que la presentación final, y donde el error tenía la función pedagógica de quedar como registro del proceso de aprendizaje. La reforma se nutrió de distintas fuentes teóricas, lo que dio por resultado una propuesta ecléctica que combinaba desde los principios del taylorismo hasta las propuestas de la escuela activa. La experimentación pedagógica que promovieron los nuevos programas llegó a su fin cuando Rezzano alcanzó un nivel de confrontación con el CNE que lo obligó a dejar su cargo de inspector general. Los programas dejaron de implementarse a nivel oficial, pero mantuvieron su vigencia a través de la revista *La Obra*, que los difundió entre el magisterio. Las discusiones sobre la experimentación con programas escolares fueron constantes a lo largo de los años y generaron conflictos con el CNE. Como consecuencia de esas discusiones, en los primeros años de la década de 1930 se conformaron comisiones de reforma de programas. La propuesta de nuevos programas terminó implementándose en 1936 (Frechtel, 2020).

Al poco tiempo de su nacimiento, en 1921, *La Obra* se convirtió en la revista pedagógica más importante llevada adelante desde la sociedad civil (compartía espacio con *El Monitor de la Educación*, la publicación estatal oficial del CNE). El grupo que la impulsó, surgido entre los maestros de la Escuela Normal Nº 2 de la Capital, se referenciaba en la figura de Rezzano. La revista difundió y apoyó el proceso de modernización y renovación escolar llevado adelante por el inspector, pero también se dedicó a comunicar las nuevas teorías, prácticas y experimentaciones pedagógicas, para luego considerarse parte del movimiento escolanovista. Esta adscripción se formalizó cuando *La Obra* pasó a formar parte de la LIEN, en 1926. Poco tiempo después, Rezzano dirigió la revista por un breve período, en 1928, y se convirtió en el representante oficial de la Argentina frente a la Liga, cuestión que pone en evidencia el lugar central por él ocupado, incluso en el contexto de las redes internacionales.

La publicación era quincenal y, al poco tiempo de su nacimiento, logró tener representantes en una parte importante del territorio argentino y alcanzó a gran cantidad de docentes.[15] Como iniciativa de un grupo de maestros, *La Obra* no se dedicó solamente a difundir la renovación pedagógica, sino que también discutió las políticas educativas llevadas adelante por el CNE, y emprendió una defensa gremial de los intereses del magisterio. Para esto, llevó adelante una compleja vinculación con el poder político, que incluía relaciones de conflicto, negociación y acuerdo. Además, tenía como atractivo una sección didáctica, en la que se difundía una «didáctica práctica desarrollada de acuerdo con métodos activos, simples y rápidos para las escuelas urbanas y rurales» (*La Obra*, 1921, año 1, nº 1: 9). Se trataba de una sección que ofrecía actividades vinculadas a los temas de los programas escolares según los distintos grados de la escuela primaria, organizados diariamente, lo cual funcionaba como herramienta que complementaba y facilitaba la labor docente. Esta sección se mantuvo sin modificaciones hasta 1928, año en que fue reemplazada por «La escuela nueva en acción. Contribución argentina a la realización de la escuela nueva», que estuvo bajo la dirección de Guillén.[16] Como lo indica su nombre, el propósito era el de difundir experimentaciones de renovación pedagógica que se daban en el territorio nacional.

Guillén y Rezzano conformaron un verdadero matrimonio pedagógico, y se convirtieron en referentes de la renovación educativa porteña. Habían nacido en el último cuarto del siglo XIX, por lo que las oleadas de renovación pedagógica del siglo XX los encontraron con sus títulos docentes y ejerciendo en el sistema escolar público. Las experiencias innovadoras que ambos llevaron adelante se hicieron dentro de los formatos escolares tradicionales, ya

15. En su primer año de vida, eran 47 representantes distribuidos en 15 territorios nacionales y provincias. Cuatro años después, para el año 1925, 106 mujeres y hombres garantizaban la presencia de la revista en 20 jurisdicciones (entre territorios nacionales, provincias y la Capital Federal).

16. Esta participación de Guillén en *La Obra* se suma a la presencia que tuvo aportando artículos, que se publicaron desde el primer año de vida de la revista.

fuera en escuelas primarias históricas (como las del Consejo Escolar Nº 1) o en normales de reciente creación (como en el Normal Nº 5). Además, a diferencia de experiencias como la de las hermanas Cossettini, mantuvieron una configuración dentro de la trama urbana. Si bien se desarrollaron en edificios escolares tradicionales, esto no fue un obstáculo para que se llevaran adelante iniciativas de renovación.

DERIVAS DE LA ESCUELA NUEVA

Hacia las décadas de 1930 y 1940, algunos años después de la irrupción de la Escuela Nueva, el espiritualismo se asentó como corriente del pensamiento pedagógico, ya sea en sus acepciones más liberales, conservadoras, democráticas, nacionalistas o católicas. Las impugnaciones al normalismo positivista que comenzaron con los discursos escolanovistas encontraron nuevas articulaciones, con una situación tanto nacional como global que se modificó radicalmente. Al final de la Primera Guerra Mundial, le siguió una etapa en la que los espiritualismos que abogaban por el pacifismo (posición en la que podríamos adscribir al suizo Ferrière) chocaron contra un autoritarismo cada vez más consolidado. El golpe contra la República Española y la Guerra Civil de 1936 dan cuenta de un estado de situación europeo que pocos años después volvería a mostrar el lado más oscuro de lo que se tenía por el faro de la civilización con el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Mientras tanto, en la Argentina, en 1930, una oleada conservadora, católica y antidemocrática irrumpió en la escena política con un golpe de Estado. A partir de esto, algunas experiencias escolanovistas fueron cerradas y sus representantes perseguidas. En otros casos, las pedagogas y pedagogos lograron establecer articulaciones y consolidar posiciones que les permitieron continuar llevando adelante sus prácticas y planteando sus propias ideas, lo cual no sucedió sin fuertes disputas y confrontaciones. Con el peronismo inaugurando un nuevo ciclo político, se trazaron nuevamente demarcaciones políticas que plantearon inclusiones y exclusiones, en un mecanismo al que la Escuela Nueva no fue ajena. Por mencionar tres ejemplos de los años treinta, mientras Fossatti fue exonerada, las hermanas Cossettini lograron continuar con su experiencia pedagógica bajo el amparo de Juan Mantovani y la revista *La Obra* discutió con el CNE, en ocasiones en tonos elevados, por temas tanto pedagógicos como ligados al gremialismo docente. Al igual que en la década infame, durante el peronismo también hubo pedagogos que, como veremos a continuación, pudieron conjugar las ideas escolanovistas con el ideario del nuevo gobierno. Sin embargo, en otros casos –como el de las hermanas Cossettini– fue el gobierno peronista el que terminó clausurando la experiencia.

El caso de Mantovani muestra cómo se insertaron en el sistema escolar los pedagogos[17] que participaron del clima de renovación escolanovista de la

17. Aquí se hace necesario añadir un comentario en torno a las diferencias de género y la desigualdad entre hombres y mujeres en la historia educativa. En este caso, habla-

década de 1920. Santafesino formado en una escuela normal rural, continuó sus estudios en la Escuela Normal Nº 2 de la Capital, de la que egresó en 1915. Fue parte de la generación que, a lo largo de la década de 1910, se formó con referentes como Rezzano. En esos años, Mantovani compartió los pasillos de su escuela con los maestros que llevarían adelante innovaciones de inspiración escolanovista, además de ser el ambiente en el que se gestó la revista *La Obra*. Como sostiene Siede (2012), en su actividad pública y académica, Mantovani «formó parte de una generación de docentes que buscaron reformar sustantivamente los lineamientos escolares que veían agotados o desviados de su sentido original» (2012: 11). El maestro alternaba la docencia primaria en la Escuela Normal con sus estudios universitarios en Ciencias de la Educación en una Universidad Nacional de La Plata inmersa en el clima reformista de 1918 que, allí, fue especialmente crítico respecto del positivismo heredero del proyecto fundacional de Joaquín V. González y de figuras como Víctor Mercante. De esta manera, en Mantovani se forjó una identidad intelectual que lo llevó a sostener posiciones escolanovistas espiritualistas y liberales. Desde esa identidad, se proyectó como personalidad pública en las décadas posteriores, y desde allí también se posicionó en el campo político e intelectual, compartiendo espacios de gran compromiso liberal, como en el caso del Colegio Libre de Estudios Superiores.

Para Mantovani (1922: 5), debían dejarse atrás «la imposición y los procedimientos dogmáticos» que anulaban el criterio de los estudiantes, quienes debían ser observados por los docentes en su individualidad y especificidad, porque en cada uno de ellos había espontaneidad e indeterminación. Por eso, la didáctica no debía ser una mera técnica de enseñanza, sino que tenía que dar cuenta del problema educativo para, desde un «fondo filosófico», «sentar como ideal escolar un sistema que asegure la indestructible unidad espiritual entre maestros y discípulos» (Mantovani, 1925: 195). Había que evitar la «esclavitud» en pos de la «libertad mental», dando lugar a la «espontaneidad» y lo «imprevisto» (ibíd.). Como puede apreciarse, en sus planteos convive el contexto de renovación escolanovista de la Escuela Normal junto al ambiente espiritualista que impregnó a las universidades de La Plata y de Buenos Aires.

Partiendo de esta base, Mantovani desplegó una carrera docente, académica y política que lo posicionó como uno de los más importantes pedagogos argentinos del siglo XX: formó parte de la intelectualidad más destacada de la época y ocupó importantes cargos de gestión pública. Regresó en 1928 a su provincia natal para ocupar, por un breve espacio de tiempo, el cargo de inspector general de Escuelas.

---

mos de pedagogos en un sentido netamente masculino. Como se pudo apreciar a lo largo de este capítulo, las experiencias escolanovistas en la Argentina fueron llevadas adelante principalmente por mujeres. En este sentido, puede considerarse también a esta corriente como la posibilidad de que maestras y pedagogas adquirieran notoriedad. Sin embargo, las posiciones de jerarquía en el sistema escolar (ministerios provinciales, como en el caso de Mantovani, o vocalías en el CNE, como en el caso de Rezzano) estaban reservadas a los hombres. Es decir, se marcaba una diferenciación sexual que favorecía a estos últimos.

Algunos años más tarde, en 1932, fue convocado como inspector general de Escuelas de la Nación. Para Siede, esta participación, durante la década infame, en un gobierno conservador y alejado de toda pretensión progresista, ubica a Mantovani en una vertiente «posibilista» (Siede, 2012: 23). Esto quiere decir que consideraba como una posibilidad la participación en cargos de gestión, más allá del signo político del gobierno nacional, con el objetivo de introducir reformas en el sistema educativo desde los lugares de poder. Fue esta convicción la que lo llevó a volver a aceptar la convocatoria realizada desde Santa Fe, en 1938, para ocupar el cargo de ministro de Instrucción Pública y Fomento, nuevamente como parte de un gobierno conservador. Mantovani interiorizó esa contradicción mientras pugnó por llevar adelante iniciativas progresistas. De hecho, fue desde ese cargo que cobijó y estimuló la experiencia pedagógica de las hermanas Cossettini en la Escuela Experimental Gabriel Carrasco, en Rosario.

Jorge Pedro Arizaga fue un maestro que, al igual que Mantovani, estudió en la Escuela Normal Nº 2 de la Capital, de la que egresó en 1922, además de hacerlo en el Instituto Nacional de Educación Física,[18] durante el mismo clima de renovación pedagógica. Sin embargo, en las trayectorias paralelas de estos dos pedagogos se encuentran posiciones opuestas: si el clima espiritualista era ineludible, mientras que Mantovani se mantuvo dentro del espectro del liberalismo, Arizaga se vinculó a posiciones nacionalistas y católicas que lo llevaron a promover la educación religiosa y a sostener posiciones democratizantes. Con estos antecedentes, llegó a ser un importante funcionario nacional durante el primer peronismo, e incluso diseñó la «primera reforma[19] del sistema educativo» producida por ese gobierno (Puiggrós, 1992: 127). Sin embargo, su pertenencia a la sociabilidad escolanovista porteña lo ubicó en la «posición más progresista» entre los altos funcionarios educativos del primer gobierno peronista (ibíd.: 134). Arizaga registraba «fuertes influencias escolanovistas» (ibíd.: 128) a partir de las cuales su discurso reflejaba la «vieja disputa de escolanovistas-espiritualistas con el normativismo normalizador y/o positivista» (ibíd.: 129). Si bien fue parte de un proyecto político que exaltó el trabajo, su posición pedagógica se inclinó más hacia la concepción escolanovista del trabajo como proceso pedagógico[20], como práctica, que a la educación profesional y en oficios, gran estandarte de la política educativa peronista representado por la Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje Profesional (CNAOP).

18. Los datos biográficos de Arizaga están extraídos de Puiggrós (1992).

19. Como sostiene Puiggrós, «la reforma Arizaga nunca llegó realmente a funcionar, y el eje central del viejo sistema siguió incólume» (1992: 136).

20. Esta posición lo emparenta con otro pedagogo argentino de orientación liberal que compartía las ideas escolanovistas: Ernesto Nelson, una figura recuperada recientemente por la colección Ideas en la educación argentina de UNIPE: Editorial Universitaria. Allí, Nelson, influenciado por Dewey, no reivindica el trabajo manual como instancia de la formación profesional, sino como ejemplo de actividad pedagógica, porque su enseñanza tiene en cuenta necesariamente las posibilidades, capacidades y psicología del sujeto (Nelson, 2017).

Para Arizaga, el movimiento de la escuela nueva «había entrado definitivamente a las aulas de la enseñanza primaria argentina» (ibíd.: 133), y esa orientación ya no podía dejarse de lado a la hora de planificar las acciones educativas. Para que llevara adelante esa planificación, fue nombrado subsecretario de la Secretaría de Educación de la Nación, un organismo que adquiriría rango ministerial con la nueva organización estatal que llevó adelante el peronismo. En esta función, Arizaga planteó que la escuela debía ser «un elemento del Estado en la protección del niño en todas sus actividades y en todas sus necesidades» (Arizaga, citado en Ferreyra, 2019: 165) y «fomentar el desarrollo de sus intereses y aptitudes, el desenvolvimiento integral de su personalidad y el trabajo tanto intelectual como manual» (Ferreyra, 2019: 165). En 1930, Arizaga fue miembro de la Comisión de Didáctica del CNE, una época en la que se sectores del magisterio impugnaban programas escolares oficiales, lo que se observaba en la revista *La Obra*. La Comisión de Didáctica era la encargada de discutir y proponer planes de estudio para la escuela primaria. Durante esos años, las ideas escolanovistas fueron parte de los argumentos de las propuestas de renovación de programas.

Al igual que en el caso de Mantovani, Arizaga también participó como funcionario educativo durante los gobiernos conservadores de la década del treinta. Son dos trayectorias que comenzaron en la misma Escuela Normal, donde participaron de un clima de renovación pedagógica impulsado por el escolanovismo. En ambos casos, si bien no participaron de experiencias escolares disruptivas, el ideario escolanovista formó parte del pensamiento educativo de estos pedagogos y de sus acciones como funcionarios del sistema escolar. Sin embargo, con la irrupción del peronismo y la nueva conformación de los campos políticos e intelectuales, las diferencias se hicieron evidentes. Mientras el santafesino fue fiel a sus ideas liberales que lo pusieron en las antípodas del nuevo gobierno, Arizaga no encontró contradicciones entre el nuevo proyecto político y su visión de la educación democrática, nacionalista y religiosa.

Para cerrar este apartado sobre las derivas de la Escuela Nueva, la figura de Prudencio Oscar Tolosa es representativa de la inserción que tuvo el escolanovismo orgánico (Puiggrós, 1992) durante el peronismo. También egresado en 1916 de la Escuela Normal Nº 2, Tolosa presenta una trayectoria similar a la de Arizaga, aunque el primero tuvo un mayor grado de compromiso con el movimiento renovador. Fue director de *La Obra* entre 1932 y 1936, época en la que la revista ejerció una fuerte presión sobre el CNE para que se llevara adelante una renovación de los programas escolares de la educación primaria, reforma que se concretó en 1936 (Frechtel, 2020). De hecho, ocupó, durante el primer peronismo, la Secretaría de Didáctica del CNE, cargo que anteriormente había ocupado Arizaga.

Tolosa también fue parte de la Sección Argentina de la Liga Internacional de la Nueva Educación. Además fue un prolífico autor de libros escolares de lectura y de una guía para la enseñanza del lenguaje (Ferreyra, 2019). Como sostiene Ferreyra, la reforma de los programas de 1936, impulsada por el espacio al que pertenecía Tolosa, quedó sin efecto hacia fines de la década. La siguiente reforma tuvo que esperar diez años, cuando el propio Tolosa se hizo cargo de la Comisión

de Didáctica[21] que promovió nuevos programas y la lectura de pedagogos y pedagogas del movimiento escolanovista.[22]

En síntesis, puede verse una trayectoria que tuvo sus orígenes en el movimiento escolanovista argentino. Tolosa compartió espacios de sociabilidad con los referentes porteños del movimiento y ocupó cargos de relevancia, como la dirección de la revista *La Obra*. La experiencia en la discusión sobre los programas escolares lo llevó a ocupar importantes lugares de gestión durante el gobierno peronista, con la responsabilidad de llevar adelante las innovaciones didácticas que se alinearon con la política del gobierno.

Por otro lado, Mantovani y Arizaga también presentan trayectorias que se originaron en un clima de renovación pedagógica: ambos terminaron alcanzando importantes posiciones de poder en la gestión escolar nacional y provincial. Si bien en estos casos no hubo una vinculación orgánica con el movimiento de renovación, ambos se vieron influidos por las ideas de la Escuela Nueva, como pudo verse en las breves biografías presentadas.

OTRAS CARTOGRAFÍAS POSIBLES PARA LA ESCUELA NUEVA EN LA ARGENTINA

Producto de un proceso de renovación historiográfica, hace ya más de treinta años que se dio una apertura y profundización de estudios en el campo de la historia de la educación que tuvieron un hito fundacional con la publicación de los tomos de *Historia de la educación en la Argentina*, bajo la dirección de Adriana Puiggrós. La apertura a nuevos enfoques y objetos dio lugar a temas como el de la Escuela Nueva, sobre el que se multiplicaron los abordajes, abonando un campo que hasta ese momento había sido muy poco visitado por las investigaciones en historia de la educación. Esos conocimientos fueron una base estable sobre la que se continuaron profundizando las investigaciones desde nuevas perspectivas. Si hace treinta años la mirada de lo político en la historia de la educación tenía todavía un lugar central, con un peso importante del Estado nacional, con el transcurso de los años, y en una gran medida gracias a ese mismo proceso de renovación,[23] hoy podemos afirmar que las in-

21. Estuvo integrada por Emilia Dezeo de Muñoz, Bernardo von Oertel y Carlos Cuestas Acosta, «subinspectores técnicos generales de la Capital Federal, las Provincias y los Territorios, respectivamente» (Ferreyra, 2019: 172).

22. «Los autores que conformaron la bibliografía sugerida para el docente reflejaron el eclecticismo oficial en la elección de referentes: Luzuriaga, Claparède, Cousinet, Decroly, Dewey, Fröebel, Ortega y Gasset, Lombardo Radice, Forgione, Mercante, Montessori, Dezeo de Muñoz, Guillén de Rezzano, Alemandri, Alejandro Casona y Javier Villafañe» (ibíd.: 173).

23. Este proceso puede ejemplificarse con las categorizaciones planteadas por Puiggrós y Carli, con un poco más de diez años de diferencia. Puiggrós (1992) planteó que la Escuela Nueva en la Argentina respondía a las características de un campo problemático más que de una corriente, y podía ser analizada desde tres posiciones

vestigaciones se nutren también de una perspectiva cultural y de un enfoque que promueve otras escalas.

Los estudios sobre la cultura escolar y la cultura material y el giro visual dieron lugar al surgimiento de nuevas fuentes y archivos desde los que surgieron nuevas preguntas e hipótesis. Desde cuadernos y fotografías escolares hasta revistas y prensa pedagógica se convirtieron en soportes sobre los que investigadores e investigadoras construyeron nuevos objetos de estudio. Esto se complementa con un desplazamiento, que desde hace algunos años viene siendo cada vez más constante, en las escalas de análisis. La historiadora de la educación mexicana Roldán Vera (2013) plantea que en México (y podría hacerse extensivo a la Argentina y a otros países latinoamericanos) se llevó adelante una deconstrucción de la unidad nacional hacia adentro, pero que la deconstrucción hacia afuera era una tarea apenas explorada. En nuestro país, los propios tomos de *Historia de la educación en la Argentina* incluyeron una mirada federal que contemplaba los territorios y las provincias. En la actualidad, esa mirada que pone el foco más allá del Estado nacional viene incorporando la escala de lo inter/transnacional en la historia de la educación, una dimensión que paulatinamente va recogiendo aportes. Si bien cualquier tema de las historias educativas puede ser abordado desde este punto de vista, porque en definitiva un país nunca es una unidad aislada del sistema global, el tema de la Escuela Nueva (como se intentó mostrar en este capítulo) fue particularmente afectado por esta dimensión, ya que en las primeras décadas del siglo XX la pedagogía atravesó un fuerte proceso de internacionalización, en sintonía con la expansión global de la renovación pedagógica escolanovista.

Para cerrar este capítulo, se proponen tres posibles dimensiones de análisis a partir de las cuales construir otras cartografías de la Escuela Nueva, que no son necesariamente excluyentes entre sí y que de hecho encuentran puntos de conexión. Dos de esas dimensiones están expresadas en el párrafo anterior: la mirada sobre las realidades locales (en el caso de la Argentina, los procesos a nivel provincial, territorial y regional), así como sobre las conexiones internacionales del movimiento renovador. La tercera dimensión tiene que ver con las formas de la circulación editorial de las pedagogías renovadoras (publicaciones periódicas, revistas pedagógicas, libros). De esta manera, se conforman tres territorios posibles sobre los cuales se pueden trazar distintos mapas.

Más allá de las localizaciones geográficas en las que se hizo hincapié en la cartografía que presentamos en este capítulo (Mendoza, Buenos Aires, Litoral), una dimensión sobre la que es necesario profundizar en los estudios sobre la Escuela Nueva tiene que ver con las apropiaciones de este discurso en distintas provincias, territorios y regiones del país. Como ya planteamos, por ejemplo, la revista

---

dentro de ese campo: orgánica, transgresora y radicalizada. Para Carli, en la Argentina, «el movimiento de la Escuela Nueva debe ser analizado como un proceso cultural» (2004: 363). A partir de ese análisis, propone tres cristalizaciones del movimiento: «las *reformas oficiales de alcance parcial*», las «*experiencias locales* en el sistema de la educación pública» y las «*publicaciones específicas*» (ibíd.: 370, destacado en original).

La Obra se difundía por todo el país, lo cual nos da un indicio de que al menos había un público interesado en consumirla. Esto no quiere decir necesariamente que las maestras y maestros que compraban la revista hayan implementado las metodologías renovadoras, pero el hecho de que existiera ese público es un dato que merece ser indagado. Como señala Ziperovich (1992), la revista *La Obra* fue el canal que eligió Oscar del C. Álvarez para publicar «Historia de una escuela Rural. Quince años de labor», un artículo en el que este maestro transmitía la experiencia de renovación pedagógica en una escuela rural de Santa Fe. Como en el caso de Álvarez, sería necesario indagar acerca de otras maestras y maestros vinculados a *La Obra* (como lectores o como autores) que hayan llevado adelante experiencias renovadoras en distintos lugares del país.

En la trayectoria de Horacio Ratier hay otro rastro de territorios sobre los cuales indagar en búsqueda de experiencias de renovación pedagógica, en este caso en la Patagonia. Ratier fue un inspector nacional influido por ideas escolanovistas (Puiggrós, 2012). Desde los territorios del sur argentino, guiaba al magisterio, en un contexto hostil, con las herramientas que tenía a mano, entre las que se encontraban las metodologías renovadoras. Desde allí también diseñó proyectos pedagógicos innovadores como el de la Aldea Escolar de Villa Llanquín, un modelo que tiene entre sus inspiraciones a la Escuela Nueva (Assaneo, 2021).

Los vínculos internacionales fueron centrales para las experiencias y las pedagogas y pedagogos sobre los que tratamos en este capítulo. Fossatti, Rezzano y Guillén se vincularon con Ferrière y funcionaron como anfitriones en su visita a la Argentina. José y Clotilde viajaron a Europa en 1905; y Celia Ortiz de Montoya, en 1925. En su viaje, Ortiz entró en contacto con los principales referentes de la pedagogía europea, entre ellos Ferrière, con quien continuó su relación por carta. Olga Cossettini intercambiaba correspondencia con Lombardo Radice (Menin, 1998). La experiencia de Mendoza comandada por Fossatti adquirió el nombre de Nueva Era, inspirado en la publicación de la LIEN. La revista *La Obra* fue incorporada a la LIEN y Rezzano se convirtió en su representante local. Las hermanas Cossettini se nutrieron de una importante biblioteca conformada por su padre, un maestro italiano que en su país se había vinculado con la renovación pedagógica. En síntesis, no se puede comprender al proceso de renovación pedagógica de las primeras décadas del siglo XX sin tener en cuenta la circulación internacional de esas ideas; ideas que no circulaban de manera abstracta, sino que lo hacían en soportes materiales como libros, revistas, objetos didácticos, y que eran también movilizadas con los viajes y las visitas pedagógicas de los y las referentes de la pedagogía (como en el caso de las visitas de Montessori en 1926, Luzuriaga en 1928 y Ferrière en 1930).

Si bien en los últimos años[24] se intensificaron las indagaciones que dan cuenta de la dimensión internacional y transnacional de los procesos educativos, sigue

24. Algunos trabajos recientes que dan cuenta de la dimensión de lo inter/transnacional en la historia de la educación y la pedagogía: Brugaletta, 2020 y Galak *et al.*, 2021; por poner dos ejemplos. El segundo está dedicado enteramente al tema circulaciones, tránsitos y traducciones.

siendo una mirada incipiente que debería fortalecerse con más investigaciones. En el caso de la Escuela Nueva, por ejemplo, un área para explorar son las trayectorias de referentes que se identificaron con esta corriente y a quienes su labor pedagógica los llevó a ocupar espacios en organismos internacionales como la Unesco. Nos referimos, particularmente, a los casos de Luz Vieira Méndez y de Leticia Cossettini. La primera se formó en la Escuela Normal de Paraná e incorporó al escolanovismo de la mano de su maestra, Ortiz de Montoya. Luego, por recomendación de Mantovani, fue convocada para ser vicedirectora de la Escuela Normal Superior de Córdoba, creada en 1941 e impulsada, entre otros, por Saúl Taborda. Los avatares de la vida política nacional la impulsaron a buscar nuevos horizontes en Venezuela y en Estados Unidos. En este último país, fue convocada por la Unesco y trabajó en formación docente, recorriendo América Latina (Román, 2017). En el caso de Leticia Cossettini también hay vínculos con la Unesco, organismo en el que fue designada, en 1959, como experta en Formación de Maestros en Honduras. Esta fue una de las muchas estancias internacionales que llevó adelante la pedagoga santafesina.

En tercer lugar, planteamos la dimensión de la circulación editorial de la Escuela Nueva como forma de conocer las vías de su difusión en el país. En el ámbito local, mientras los estudios sobre la prensa pedagógica cuentan ya con algunos años (Finocchio, 2009), los de las editoriales sobre pedagogía son aún incipientes (aunque en los dos casos constituyen campos sobre los cuales es necesario profundizar las investigaciones). Un ejemplo del cruce entre la historia editorial y la Escuela Nueva se encuentra en Stagno (2021).[25] Allí, el autor estudia la política editorial de Luzuriaga en la Argentina. Este pedagogo renovador español ya había desarrollado en su país una intensa labor editorial que incluyó prensa pedagógica, comentarios sobre pedagogía en la prensa de circulación masiva y edición de libros sobre educación y pedagogía. Luzuriaga fue forzado a exiliarse durante la Guerra Civil Española y fue recibido en la Argentina. Aquí continuó con su labor docente y de difusión de las ideas escolanovistas, restableciendo sus proyectos editoriales. De esta manera, prosiguió con la publicación de la *Revista de Pedagogía* bajo el amparo institucional de la Universidad Nacional de Tucumán, mientras que en el ámbito de la edición de libros llevó adelante una nueva colección en la editorial Losada (ibíd.), la cual tuvo una enorme importancia debido a su gran cantidad de títulos y reediciones.

Las investigaciones en el campo de las relaciones entre historia editorial e historia de la educación serán un gran aporte para conocer los alcances de la renovación pedagógica en la Argentina. Las preguntas sobre los temas, títulos y autores que componen la bibliografía en circulación entre bibliotecas escolares, escuelas normales y el magisterio son centrales, así como el conocimiento sobre los lugares desde los cuales esos libros eran importados hasta que, ya avanzado el siglo XX, comenzaron a ser producidos en nuestro país. En la medida en que, como hemos expresado, importantes referentes pedagógicos que adscribieron a la Escuela Nueva se dedicaron a la formación docente no solo dando clases sino también escribiendo

25. Otro ejemplo es el trabajo ya citado de Brugaletta (2020).

manuales sobre metodología, didáctica y pedagogía, resulta de gran importancia conocer los caminos por los que circuló esa producción editorial. Lo mismo ocurre con las revistas pedagógicas. Tanto *El Monitor de la Educación* como *La Obra*, las dos publicaciones pedagógicas de alcance nacional más importantes del siglo XX, todavía deben ser estudiadas de forma integral. En las indagaciones sobre estas fuentes es posible recoger información acerca de la circulación y la apropiación del escolanovismo. Dado que la producción y comunicación de saberes, experiencias y opiniones fueron actividades inherentes al mundo docente, emprendimientos revisteriles con alcances locales o con menos duración que las dos publicaciones mencionadas son igual de trascendentes (o aún más) a la hora de conocer las ideas en circulación entre el magisterio argentino.

REFLEXIONES FINALES: ¿CON QUE VARA MEDIMOS LAS EXPERIENCIAS RENOVADORAS EN LA ARGENTINA? POR UNA AMPLIACIÓN DE LA CARTOGRAFÍA DE LA ESCUELA NUEVA

El objetivo de este capítulo fue trazar un panorama global sobre la Escuela Nueva en la Argentina. A su vez, intentó ser un aporte a la «necesaria [...] historia integral de ese movimiento» (Puiggrós, 2003: 188), cuya escritura aún está pendiente. La primera parte, con una descripción general sobre la Escuela Nueva, procuró aportar una mirada de este movimiento pedagógico, no como si fuera algo unívoco, sino en su complejidad y sus contradicciones. De esta manera, se intentan dejar de lado las interpretaciones excluyentes de las experiencias escolanovistas que solamente asocian estas al trabajo manual, la elaboración de proyectos, el contacto con la naturaleza, las relaciones horizontales entre alumnos y docentes, la organización democrática, etc. Si se aplicara ese criterio de forma tajante, probablemente quedarían muy pocas experiencias escolanovistas por rescatar, no solo en la Argentina sino en el mundo.

Incluso Menin, estudioso de las experiencias renovadoras en la Argentina, recuperó lo que afirmaba Piaget en *Educación e instrucción*:

> la escuela activa no es necesariamente una escuela de trabajos manuales [...] si bien a ciertos niveles la actividad del niño supone una manipulación de objetos y hasta cierto número de tanteos materiales [...] a otros niveles, en cambio, la más auténtica actividad de investigación puede desplegarse en el plano de la reflexión, de la abstracción más rigurosa y de los manipuleos verbales [...] (Menin, 1998: 163).

Piaget perteneció a la sociabilidad ginebrina del Instituto Jean-Jacques Rousseau que describimos al principio de este capítulo, y se formó con referentes de la Escuela Nueva como Édouard Claparède y Pierre Bovet. Desde uno de los núcleos de la renovación pedagógica, Piaget propone extender los márgenes de lo que se comprende por *escuela activa*, aplicando criterios amplios y flexibles.

A lo largo de estas páginas se intentó recuperar esa mirada con el objetivo de delinear un panorama de la apropiación de la Escuela Nueva en la historia de la educación argentina, mientras se proponen nuevos abordajes que complemen-

ten los conocimientos que ya tenemos sobre el tema. El tercer apartado de este capítulo tuvo ese objetivo: delinear algunos posibles trazos de una agenda de trabajo a futuro que incluya experiencias y referentes vinculados con la renovación pedagógica que quedaron por fuera de lo abordado en este trabajo. Los rastros de la Escuela Nueva pueden seguirse en las revistas de divulgación pedagógica, en las conferencias de maestros, en la fundamentación para una reforma de programas escolares, en las visitas de referentes mundiales del escolanovismo, en la circulación editorial de libros sobre educación y pedagogía, y, sobre todo, en la forma en que el magisterio concibió la labor docente en las primeras décadas del siglo XX. En la Argentina, al igual que en muchos otros países del mundo, ocurrió una importante penetración del ideario renovador, que fue apropiado por el magisterio e implementado en diversos grados y de distintas formas.

Las experiencias renovadoras tuvieron características propias y singulares, pero también muchos elementos en común. En algunos casos, como el de la Escuela Serena, se distanciaron todo lo posible de los formatos escolares tradicionales, mientras que en otros, como el de la reforma Rezzano, se adecuaron a esos formatos, llevando adelante modificaciones que no cambiaron el núcleo de la escuela moderna (aunque también desarrollaron prácticas modernizantes y renovadoras). Hubo experiencias, como las que llevó adelante Fossatti, que expresaron una sintonía directa con ideologías y posiciones políticas, mientras que otras resguardaron a la escuela de esos discursos, continuando la tradición liberal del normalismo. Sin embargo, como se puede ver en las páginas de la revista *La Obra*, cuando los discursos se contuvieron dentro del marco de lo pedagógico, hubo también importantes reivindicaciones gremiales y fuertes discusiones con el gobierno del sistema escolar por la definición de políticas educativas tales como los programas escolares.

Al enfocar en las conexiones internacionales que se tejieron desde la renovación pedagógica argentina, vemos que allí también hay un punto en común. Los pedagogos y pedagogas que compartieron las ideas de la Escuela Nueva tuvieron importantes vínculos con referentes internacionales como Ferrière, Luzuriaga o Radice. El movimiento renovador argentino estaba inserto en una red internacional con la que había frecuentes intercambios de correspondencia y de revistas, y que se materializó tanto con los viajes a Europa de maestros y maestras argentinos como con la recepción de referentes internacionales. En esta sintonía con las ideas más vanguardistas de la época pueden encontrarse elementos tomados del Plan Dalton, de las técnicas de Winnetka, del sistema de Decroly, de los aportes de Fröebel y de las ideas de Montessori.

Por otro lado, la vinculación con las redes internacionales y la incorporación de las novedades no implicaron una importación sin miramientos de metodologías extranjeras. Muy por el contrario, la Escuela Nueva Argentina tomó las ideas en circulación para llevar adelante iniciativas que se fundaron en visiones propias, teniendo por resultado experiencias originales que no se plegaron ciegamente a un determinado sistema didáctico. Así como Fossatti explica que el grupo de docentes que la acompañaba generó materiales propios para la enseñanza, Guillén denominó «Contribución argentina» a la sección de *La Obra* en la que se compartían las actividades que habían sido desarrolladas en el marco de la Escuela Normal N° 5 de la Capital.

Las versiones locales del escolanovismo con mayor repercusión se enfocaron en las discusiones pedagógicas y de política educativa antes que en planteos de reforma social, como puede ser el caso de la pedagogía de Dewey en Estados Unidos –con su propuesta educativa como vía para la democratización de la sociedad– o de algunos planteos europeos que pensaron la educación como forma de pacificación de una sociedad atravesada por la guerra. En la Argentina, el proceso de reforma social y política había comenzado a inicios del siglo XX, y para 1916 había desembocado en una democratización inesperada: el arribo al gobierno nacional de una opción política excluida por el pacto de poder oligárquico que había gobernado los últimos treinta y seis años. La reforma se resolvía por otros carriles, mientras que la educación debía sintonizar en un proceso de modernización con ese giro reformista. La Escuela Nueva argentina tuvo que ver más con esto que con pensar la educación como una palanca que accionara mecanismos de transformación social. Sin embargo, esto no quiere decir que la Escuela Nueva en la Argentina careciera de politización. En el segundo apartado de este capítulo, pudimos recorrer experiencias como la del grupo liderado por Fossatti, ejemplo del vínculo entre Escuela Nueva y posicionamientos políticos. Pero, como también pudo verse, las demás experiencias también están atravesadas por lo político en distintas dimensiones. Un ejemplo son las experiencias en el Litoral, que encontraron obstáculos para su continuidad tanto en la década de 1930 como durante el peronismo. En el caso de las hermanas Cossettini, por ejemplo, las articulaciones, posiciones y vínculos políticos de Mantovani permitieron la continuidad de la experiencia durante los gobiernos conservadores de los años treinta. Pero incluso entre las versiones «orgánicas» (Puiggrós, 1992) que tuvieron más sintonía con los gobiernos nacionales, como las de los porteños Rezzano y Guillén, se encuentra un fuerte nivel de politización en lo que tiene que ver con las disputas con el gobierno del sistema escolar por cuestiones que van desde el rumbo de las políticas educativas y las orientaciones didácticas de los programas escolares hasta reivindicaciones gremiales del magisterio. Algunos años más tarde, ese involucramiento con las discusiones por la definición del rumbo educativo llevó a educadores como Arizaga o Tolosa a ocupar importantes cargos durante la gestión peronista.

En síntesis, esperamos que este estudio aporte una mirada integral sobre la Escuela Nueva en la Argentina y, por sobre todo, una serie de temáticas que estimule futuras investigaciones y nuevos abordajes de este movimiento de renovación pedagógica.

REFERENCIAS

Alvarado, M.

2016 «El alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 17, nº 2, pp. 104-119.

2020 «Florencia Fossatti», en íd. *et al.*, *Educadoras que hicieron escuela*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007073.pdf> [consulta: 24 de octubre de 2023].

Assaneo, A.

2021 «La utopía pedagógica de Horacio Ratier: la construcción de una ciudad educativa en la Patagonia Norte (1942-1963)», en XXI Jornadas de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza de Historia de la Educación. Disponible en: <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8422> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Bianco, A.

1996 *La escuela Cossettini. Cuna de Democracia*, Santa Fe, Amsafe.

Brehony, K.

2004 «A New Education for a New Era: the Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education, 1921-1938», en *Paedagogica Historica*, vol. 40, nos 5-6, pp. 733-755.

Brugaletta, F.

2020 «La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina. Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977)», tesis doctoral en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Carli, S.

1992 «El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva», en Puiggrós A. (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, t. III, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, pp. 99-160.

2003 *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

2004 «Escuela Nueva, cultura y política», en Biagini, H. y Roig, A. (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX: identidad, utopía, integración (1900-1930)*, Buenos Aires, Biblos, pp. 363-372.

Caruso, M.

2001 «¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva», en Pineau, P. *et al.*, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 93-131.

Cucuzza, R.

2017 Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires. Heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos, en *Pesquisa (Auto)Biográfica*, vol 2, nº 5, Salvador, mayo/agosto, pp. 310-329.

Del Pozo Andrés, M.

2002 «El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos», en Tiana Ferrer, A., Ossenbach Sauter, G. y Sanz Fernández, F. (coords.), *Historia de la educación (edad contemporánea)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 189-215.

Dono Rubio, S.

2022 *Experiencias alternativas de formación y prácticas docentes en la Argentina durante las primeras décadas del siglo XX. Las propuestas de Rosario Vera Peñaloza*

y Clotilde Guillén De Rezzano, tesis de maestría, Universidad Nacional de Luján. Disponible en: <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/1604> [consulta: 24 de octubre de 2023].

Fernández, N.A.

2018 El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza, en *Cuyo. Anuario de filosofía Argentina y Americana*, vol 35, pp. 47-65. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/anuariocuyo/article/view/3405/2456> [consulta: 24 de octubre de 2023].

Ferreyra, G.

2019 «Educación primaria y peronismo: trayectoria de los agentes estatales que intervinieron en la primera reforma educativa (1948-1949)», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 20, nº 1, pp. 162-179.

Ferrière, A.

1928 *La práctica de la escuela activa*, Madrid, Francisco Beltrán.

Finocchio, S.

2009 *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa.

Fontana, E.

2001 «La escuela media mendocina entre 1864 y 1930», en Puiggrós, A. (dir.), *La Educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, tomo IV, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Fossatti, F.

1959 *Alegato pedagógico. Bases pedagógico-político-jurídicas de una petición de justicia*, Mendoza, Talleres Gráficos D'Accurzio.

Frechtel, I.

2020 «La reforma de programas escolares en 1936 en Argentina. Prensa pedagógica y Escuela Nueva», en *Revista Tempos e espaços em educacão*, vol. 13, nº 32, pp. 1-18.

2021a «El viaje americano de Adolphe Ferrière de 1930: transferencias y apropiaciones en la circulación de las pedagogías renovadoras entre Europa y América Latina. Un caso para (re)pensar las relaciones centro-periferia», en *History of Education and Children Literature*, vol. XVI, nº 1, pp. 281-299.

2021b *La construcción de una sociabilidad pedagógica renovadora en la primera mitad del siglo XX en la Argentina. Conflictos, disputas y negociaciones en la circulación de la Nueva Escuela a través de la revista* La Obra, tesis doctoral, FFYL-UBA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16101> [consulta: 15 de septiembre de 2023].

2023 «Montessori en la Argentina: una mirada histórica desde la prensa pedagógica», en *Pedagogía y saberes*, nº 58, pp. 95-108. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/17331/12414> [consulta: 24 de octubre de 2023].

Galak, E. *et al.* (comps.)

2021 *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-SAHE.

Gorelik, A.

1998 *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Gvirtz, S.

1996 «La estrategia de la Escuela Nueva a través de la revista *La Obra* y sus propuestas didácticas», en íd. (comp.), *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

1999 *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*, Buenos Aires, Eudeba-FFYL-UBA.

Haenggeli-Jenni, B.

2011 *Pour l'Ére Nouvelle: une Revue-Carrefour entre Science et Militance (1922-1940)*, tesis doctoral, Universidad de Ginebra. Disponible en: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18162> [consulta: 15 de septiembre de 2023].

Hernández Díaz, J.M.

2013 «Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España. Conceptualización y géneros textuales», en Hernández Díaz, J.M. (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Lúquez Sánchez, E.

2003 «La experiencia de escuela nueva en Mendoza», en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, nº 5, pp. 65-83.

Mantovani, J.

1922 «Un derecho de lector», en *La Obra*, vol. 2, nº 36, pp. 4-5.

1925 «No hay pedagogía sin cultura», en *La Obra,* vol. 5, nº 5, pp. 195-197.

Menin, O.

1998 «El ensayo de "Escuela Serena" realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina», en *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 24, nº 1, pp. 160-176.

Nelson, E.

2017 *Plan de reformas a la enseñanza secundaria y otros escritos*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Olano, I.

2020 *Los formatos escolares de las propuestas pedagógicas-didácticas del movimiento escolanovista argentino. Análisis de tres casos*, tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Pellegrini Malpiedi, M.

2020 «Bernardina y Concepción: dos mujeres, dos continentes, una misma causa», en *Arenal*, vol. 27, nº 2, julio-diciembre, pp. 613-630.

2021 «De Maestras a alumnas: la circulación de ideas sobre feminismo y socialismo en el corazón de las escuelas normales, Rosario, fines del s. XIX y primera mitad del s. XX», en *Nomadías*, nº 30, pp. 297-320.

2022 *Leticia Cossettini: un entramado a partir de su biografía/antibiografía*, Buenos Aires, Teseo.

Puiggrós, A.

1992 «La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión», en Puiggrós, A. (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, t. III, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, pp.121-186.

2003 *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Galerna.

2012 *El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro*, Buenos Aires, Galerna.

Rigotti, A.M.

2000 «La ciudad y la vivienda como ámbitos de la política y la práctica profesional», en Falcón, R. (dir.), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 283-322.

Rodríguez, L.G. y Petitti, M.

2021 *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, Buenos Aires, Teseo.

Rodríguez Bustamante, L.

2021 «El autogobierno escolar y los tribunales infantiles: una experiencia de cogobierno escolar en la conformación del sistema educativo en Argentina», en XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/132469> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Roldán Vera, E.

2013 «Para "desnacionalizar" la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX», en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 1, nº 2, pp. 171-198.

Román, S.M.

1999 «La experiencia de Educación Integral Activa en la Escuela Normal de Paraná», en Ascolani, A. (comp.), *La educación argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca.

2017 *Luz Vieira Méndez. Entre viajes y desplazamientos*, Paraná, Uader.

2021 «Doctora y viajera: Celia Ortiz de Montoya, entre los discursos pedagógicos renovadores y los pliegues del viaje intelectual», en Galak, E. *et al.* (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-SAHE.

Sarlo, B.

1992 *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Serra, S. y Welti, E.

2018 «La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena», en Balagué, C. (comp.), *Educadores con perspectiva transformadora*, Santa Fe, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Siede, I.

2012 «Presentación», en Mantovani, Juan, *Bachillerato y formación juvenil*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Stagno, L.

2021 «La política editorial de Lorenzo Luzuriaga: prensa pedagógica y colecciones de libros en la circulación transnacional de la Escuela Nueva», en Galak, E. *et al.* (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-SAHE.

Tarcus, H.

2023 «*Fossatti, Florencia*», en *Diccionario biográfico de las izquierdas latinoamericanas*. Disponible en: <https://diccionario.cedinci.org/fossatti-florencia> [consulta: 24 de octubre de 2023].

Tiana Ferrer, A.

2008 «Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva», en *Transatlántica de educación*, nº 5, pp. 43-48.

Ziperovich, R.

1992 «Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930», en Puiggrós, A. (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, t. III, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, pp. 161-256.

Capítulo 7

Los derroteros del «nacionalismo católico»: de los años treinta al peronismo

DARÍO PULFER
UNIPE / Universidad Nacional de San Martín

INTRODUCCIÓN

La historiografía de las últimas décadas ha avanzado notablemente en el estudio del «nacionalismo antes del nacionalismo», en el análisis de la diferenciación de sus corrientes internas en los años treinta y en la profundización de trabajos que lo vinculan a contextos históricos específicos. Nos referimos, en el primer caso, a la filiación con las líneas de pensamiento surgidas en torno al Centenario como reacción al fenómeno inmigratorio en figuras como Manuel Gálvez, Ricardo Rojas o Leopoldo Lugones.

La diversidad de tendencias, corrientes internas o líneas en la década del treinta se ha tendido a complejizar. De todos modos, pueden quedar esbozadas en las categorizaciones que separan el nacionalismo de elite del popular; el nacionalismo de importación del vinculado a los movimientos hispanoamericanos de entreguerras; el que asume características eminentemente doctrinarias de aquel que busca conciliar su ideario con las prácticas políticas de la democracia y que ha tomado la denominación de *republicano*.

Por último, los estudios sobre el nacionalismo argentino en la primera mitad del siglo XX, de manera creciente, se han concentrado en determinados períodos y coyunturas. En ese sentido, pueden distinguirse el primer nacionalismo vinculado al uriburismo; la actuación de una pléyade de organizaciones y expresiones nacionalistas en los años treinta bajo la restauración conservadora; y la actitud de los diversos grupos y personalidades de esa familia ideológica con relación al surgimiento del peronismo.

A su vez, aunque resulte paradójico, se han extendido categorizaciones y generalizaciones abusivas para caracterizar esta corriente ligándola, *in totum*, al hispanismo, el revisionismo, el catolicismo y el autoritarismo, sin atender a matices y diversidades internas.

Esta última constatación obliga, primero, a evitar el uso de categorías sumarias, descontextualizadas y atemporales. Por otro lado, indica la necesidad de generar definiciones claras y precisas sobre los límites del fenómeno bajo análisis, así como de problematizar las aproximaciones.

También es necesario prevenir sobre el anacronismo y sobre una perspectiva teleologista que viene pesando sobre nuestro objeto. En ambos casos, debemos evitar el análisis del nacionalismo de la época bajo el prisma de las posiciones y actitudes que asumieron ciertas fracciones y algunas de sus figuras –sobre todo asociadas a gobiernos militares– en los períodos siguientes.

En cuanto a las periodizaciones, resulta importante señalar que, contra lo que habitualmente se afirma, los desarrollos más complejos y dinámicos del nacionalismo comienzan tras el fracaso de la «revolución uriburista» (Devoto, 2002: 279) y la decepción con sus ideas.

En ese marco, conviene poner en debate –en particular para el análisis de la cuestión educativa en el seno de esa matriz de pensamiento– el uso de la categorización «nacionalismo católico». También allí confluyen varios de los elementos que intentamos expresar con anterioridad, a los que hay que sumar otros como los relacionados con la diversidad de posiciones al interior del catolicismo de la época y la construcción retrospectiva de esa categoría por parte de analistas y grupos interesados en filiarse genealógicamente décadas más tarde.

Asociado a lo anterior, si bien el nacionalismo organizó un repertorio de ideas-fuerza en torno a lo educativo, su consideración como corriente pedagógica clara y distinta en este período no resulta evidente. De manera aluvional, fragmentaria y dispersa se fueron afirmando algunas ideas, ciertas propuestas y un modo de pensar que condensaron, más tarde, en una perspectiva, en cierta tradición.

Más allá de estas advertencias de orden historiográfico, en nuestra aproximación no dejaremos de considerar la existencia del nacionalismo como familia ideológica en la que conviven grupos con diferencias, pero también con afinidades y cercanías. Además de mostrar un sentido de pertenencia, otros grupos políticos e ideológicos los consideran parte de una misma tradición de pensamiento.

ALGUNAS APROXIMACIONES HISTORIOGRÁFICAS

De manera previa al análisis del período, resulta conveniente realizar un relevamiento sumario de las corrientes interpretativas del fenómeno, para luego especificarlo en el ámbito educativo.

En trabajos recientes, resulta común asociar sin matices al nacionalismo actuante en los años treinta con las corrientes autoritarias europeas de entreguerras. De ese modo, utilizando una categoría común y omniexplicativa como la del fascismo, se engloban fenómenos diversos y se eliminan los matices internos y las diferenciaciones (Devoto, 2020). En esa misma línea, se tiende a englobar ese movimiento en la categorización de las corrientes de derechas, asociando autoritarismo político con conservatismo social.

En la ensayística política argentina, que tuvo notable expansión después de 1955, fue común diferenciar el nacionalismo oligárquico del nacionalismo popular. El primero se asociaba al golpismo de 1930, 1943 y 1955; y el segundo, al forjismo y al peronismo (Hernández Arregui, 1960; Ramos, 1957 y Spilimbergo, 1957). Sobre esa base se insistió, además, en sus condiciones de fenómeno de importación (Jauretche, 1962: 14).

En los estudios específicos sobre el nacionalismo se buscó enfatizar la diferenciación entre sus corrientes internas. Navarro Gerassi (1969) separó el nacionalismo tradicional, que ligó a la derecha, del nacionalismo de raíces populares, que filió a la izquierda. Zuleta Álvarez (1976) diferenció el nacionalismo doctrinario del republicano, en el que ubicó a Ernesto Palacio y a los hermanos Julio y Rodolfo Irazusta como principales figuras. Barbero y Devoto (1983) presentaron un elaborado mapa de las tendencias al interior del movimiento nacionalista, en el que incluyeron diferentes clivajes de diferenciación: reacción conservadora versus tendencia integradora; nacionalismo de elite versus popular; matriz católica versus laica; etc. Buchrucker (1987) puso en discusión la distinción entre doctrinarios y republicanos, subrayando elementos comunes, y se inclinó por enfatizar la línea divisoria del nacionalista elitista y del popular. Un trabajo más reciente señaló los cambios en la composición social del movimiento nacionalista en la evolución de la década del treinta, con la captación de nuevos estratos sociales (McGee Deutsch, 2005). Esta tendencia podría vincularse a un estudio monográfico (Rubinzal, 2012 y 2018) que constata las crecientes preocupaciones sociales en el seno de ese movimiento, expresado en posiciones y acciones concretas.

Los estudios sobre el desarrollo del catolicismo en la Argentina han lanzado explicaciones que engloban en ese proceso al nacionalismo de los años treinta. La idea de «nación católica» como constructo ideológico de época juega allí como estructura-esencia (Zanatta, 1999).[1] En ese marco, hay que ubicar las propuestas favorables a la enseñanza religiosa. La confrontación con el laicismo, con la herencia de la Ley Nº 1420, sazonada por las críticas crecientes a la figura de Sarmiento por parte del revisionismo histórico, dieron lugar a propuestas de ese tipo. Pese a ser distintiva y constituir el principal legado de esa corriente con relación al período siguiente, no resulta el único componente de la reflexión pedagógica del nacionalismo.

Los primeros trabajos de historia de la educación en la Argentina no consideraron esta corriente.[2] Al ingresar en la consideración, la historiografía educativa la ha denominado genéricamente «nacionalismo católico». Quien primero lo hizo fue Tedesco, hacia 1980, atribuyendo su surgimiento a la crisis del liberalismo y al desarrollo de perspectivas antiestatistas, en un período de crisis ideológica en el que se apostaba a la intervención creciente de la Iglesia y la familia en el proceso educativo (Tedesco, 2020[1980]).[3] Krotsch utilizó la misma denominación, asociándola al «tradicionalismo ideológico». Además la caracterizó como promotora de «la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, y [de] una reorientación de los

1. De ser una construcción historiográfica innovadora, que daba cuenta del proceso de catolización de las elites argentinas, pasó a constituirse en un lugar común que ha reemplazado el análisis de fuentes y procesos aún inexplorados.

2. Desde miradores diferenciados pueden verse Solari (1949) y Cirigliano (1967).

3. El llamado «nacionalismo católico» estaría representado por las voces críticas «sobre la estructura eclesiástica, tanto por su apatía y falta de decisión para asumir militantemente la tarea propuesta como por la influencia liberal que también se daba en ciertos sectores» (Tedesco, 2020 [1980]): 356).

estudios que implicaba la diferenciación según el origen social y destino laboral de los alumnos» (1987: 207-209). Escudé (2020: 90) siguió utilizando esa denominación, imbricando esta tendencia con la educación patriótica del novecientos. Para Puiggrós (1992), ese nacionalismo ocupó «el espacio fundamentalista» y le otorgó consistencia y claras posiciones en el ámbito educativo.[4] Para Pitelli y Somoza Rodríguez se trataba del desarrollo de un «nacionalismo autoritario» enancado en los avances institucionales de la Iglesia católica, en el que «religión y política estuvieron presentes, en una mezcla inestable, en los móviles de actuación de hombres, grupos y partidos» (1997: 47). Para Arata y Mariño, la década del treinta se presentó como escenario del avance del «nacionalismo» en una doble perspectiva. Por un lado, con el golpe de 1930, inaugurando un discurso que «ponía especial énfasis en combatir al comunismo y al liberalismo; incitaba fuertemente al antisemitismo y presentaba a la Argentina, ante el mundo, como un modelo de nación católica» (2013: 180). Por otro, con el avance de la enseñanza religiosa en diversas provincias, comenzando por Buenos Aires (ibíd.: 181).

Como corriente ideológica o de opinión, en la mayoría de los estudios, se lo da por construido, con una fuerza y potencia inigualable, en el momento del golpe de 1943 y en su proyección hacia el peronismo. La lenta construcción de ese perfil a lo largo de la década del treinta merece un tratamiento detallado que se valga de documentos, libros y publicaciones periódicas de la época. A pesar de los avances de los trabajos de historia de la educación, persiste la falta de una mirada panorámica y de conjunto sobre este fenómeno político e ideológico. Esta ausencia, explicable debido a que no se ha identificado un autor emblemático, un texto que pueda considerarse «clásico» o una experiencia educativa distintiva, lo ha condenado a una marginalidad que en este texto solo podemos comenzar a reparar parcialmente.

RELACIONES Y POSICIONAMIENTOS

Más allá de la producción de ideas y sentidos sobre la educación nacional, es importante destacar la inserción en el aparato educacional de figuras que se vincularon con el nacionalismo, facilitada por origen social, redes familiares o lazos de amistad.

Varios escritores, aun cuando intentaron constituirse en profesionales de la pluma y sostener con ello su oficio y su economía, debían combinar sus prácticas con la tarea de enseñar o desempeñar tareas de supervisión o dirección en el sistema

4. «No estaba interesado en desarrollar un sistema de educación privada, sino en la centralización de la educación basada en la Doctrina y la Verdad desde la escuela pública [...] su profunda posición antisarmientina lo era contra el laicismo y el democratismo, no la postulación de un sistema de educación estatal [...] En el centro de la concepción nacionalista católica estaba un sujeto pedagógico profundamente opresivo, constituido por el maestro sabio, el alumno obediente y la doctrina. Nación, Patria, Dios y Familia eran los ejes organizadores del discurso. Nacionalismo, catolicismo y estatismo se articulaban desplazando a posiciones espiritualistas liberales o nacionalistas democráticas. Comunismo, liberalismo, antinacionalismo, judaísmo y escuela activa se condensaban representando a los enemigos de la Patria» (Puiggrós, 1992: 80).

escolar. En torno al Centenario, fue el caso de Ricardo Rojas, Leopoldo Lugones y Manuel Gálvez. En los años treinta, otros escritores de la generación siguiente y de raigambre nacionalista, como Gustavo Martínez Zuviría o Carlos Ibarguren, podrían resolver esa tensión con la ocupación de sólidas posiciones: el primero como director de la Biblioteca Nacional y el segundo como presidente de la Comisión Nacional de Cultura y la Comisión Nacional de Cooperación Intelectual.

Fuera de estas figuras fulgurantes en la república de las letras argentinas, aparecían otros perfiles menos conocidos que formaron parte de la burocracia pública durante décadas, llegando a ocupar posiciones de poder o que, al menos, les permitieron conocer los mecanismos de la máquina del Estado. Nos referimos a Juan P. Ramos, famoso por la redacción del *Atlas de la educación primaria argentina en tiempos del Centenario*; Juan Picarel, que llegó a ocupar la Coordinación General de los Supervisores de la Capital Federal; o Isidoro García Santillán, quien coordinó consultas para la reforma de los planes de estudios de nivel secundario.[5]

Hubo otros espacios de interpenetración entre conservadurismo y nacionalismo. En la Municipalidad de Buenos Aires fue secretario de Hacienda durante largos años Atilio Dell' Oro Maini, fundador de la revista *Criterio* y destacada figura de los Cursos de Cultura Católica. Muchos de los autores que recibieron premios anuales de poesía y literatura se contaban entre las figuras provenientes o afines con el nacionalismo, como Leopoldo Marechal o Francisco L. Bernárdez. También, en el ámbito de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires comandada por Roberto Noble, se dio la participación de nacionalistas bajo la gobernación de Manuel Fresco: Jorge Arizaga en el ámbito educativo y Homero Guglielmini y Lisardo Zía en el ámbito cultural.

También existieron inserciones en la base misma del sistema educativo –como resultaba común entre abogados de todas las corrientes políticas e ideológicas–, es decir, en el oficio de enseñar. Nos referimos en este caso a la tarea docente desarrollada en establecimientos oficiales de nivel medio por Ernesto Palacio o, en el nivel superior, por José María Rosa o Rómulo Carbia.

DIVERSIDAD Y UNIDAD DE LAS CORRIENTES NACIONALISTAS

Como señalamos en la introducción, los procesos de diferenciación al interior del nacionalismo de los años treinta han ido señalándose a través de la historiografía militante o académica.

El primer grupo que se distingue dentro de ese conglomerado es el que siguió reivindicando el accionar y la gestión del General José F. Uriburu. Nos referimos fundamentalmente a las organizaciones que siguieron en el tiempo a la Liga Republicana, como fueron Aduna, Guardia Argentina (integrada por Liga Republicana,

5. Puiggrós se refiere a esta situación de la siguiente manera: «Una combinación de burócratas normalizadores, acomodados a los tiempos del nacionalismo católico, mezclados con políticos conservadores comprometidos con el régimen de la década infame, ocupaba los cargos de la estructura educativa» (1992: 81).

Brandsen, Comisión Popular contra el Comunismo, Granaderos, Milicia Cívica Nacionalista, Legión Cívica Nacionalista, Legión de Mayo y Huinca) o, más tarde, Alianza Libertadora Nacionalista. En este campo se destacó como dirigente Juan P. Ramos, figura de larga trayectoria en el ámbito educativo.

Un segundo sector estuvo configurado por quienes habían actuado decididamente en favor del golpe de Uriburu desde la tribuna periodística y desde la militancia callejera, como el grupo de los Irazusta y Ernesto Palacio. Tras la decepción por el desemboque conservador del golpe militar, comenzaron a buscar nuevos horizontes en el diálogo con el radicalismo y buscaron conciliar república y nacionalismo. En esas lides, desde la publicación periódica *Nuevo Orden*, fueron los que más lejos llegaron en el intercambio con el nacionalismo popular forjista, coincidiendo en la neutralidad, en un programa de nacionalismo económico y en ciertas perspectivas de análisis histórico.

La tercera fuerza en actividad fue la que se reunió en torno a la publicación *Nueva Política*, orientada por Marcelo Sánchez Sorondo. Esta presentó características doctrinaristas e intenciones de actuar en el ámbito político, aunque con fuertes prejuicios antidemocráticos (tanto en los procedimientos como en la sustancia). En diálogo con este grupo se encontraba la revista literaria *Sol y Luna*, orientada por Juan C. Goyeneche.

Otro grupo, surgido en la coyuntura bélica fue Afirmación Argentina, que bregó por la neutralidad en la guerra y, de alguna manera, actuó en combinación con el gobierno conservador de Castillo. Allí militaron Carlos Astrada, Armando Cascella y Homero Guglielmini, entre otros.

Otra consideración merecen las figuras intelectuales que por su obra o predicamento resultaban referentes por sí mismas. En el ámbito literario, nos referimos en particular a Manuel Gálvez y Gustavo Martínez Zuviría (Hugo Wast), que tuvieron sonados éxitos de mercado y produjeron obras vastísimas. En el terreno filosófico y teológico, ese lugar lo ocupó, en primer término, el sacerdote jesuita Leonardo Castellani. De menor cuantía y significado en ese momento fueron las intervenciones polémicas del presbítero Julio Meinvielle. Existieron figuras de las organizaciones políticas que trascendieron ese accionar y se destacaron en el ámbito historiográfico del revisionismo, como Julio Irazusta y Ernesto Palacio.

La existencia de grupos y figuras salientes explica las tensiones y polémicas al interior de esta familia ideológica. Algunos debates alcanzaron ribetes públicos; otros fueron soterrados. Entre los primeros, podemos mencionar el que atravesó a las distintas agrupaciones a fines de los años treinta en relación con la lectura del pasado y la actitud que debería tomarse con el radicalismo. Quienes se inclinaban por fórmulas conciliadoras se expresaron en torno a la publicación *Nuevo Orden* (Palacio, Carrizo, Jacovella, Gálvez); quienes eran críticos lo hicieron en *Nueva Política* (Oliver, Llambías). Otro elemento polémico tuvo que ver con las posiciones con respecto a la toma de modelos europeos como referencia. Mientras que para *Nuevo Orden* no había que buscar referencias externas para sus propuestas políticas ni sostener la neutralidad por alineamientos y simpatías de ese tipo; para otros grupos, como los organizados en torno a *Crisol* y *El Pampero*, eso resultaba deseable e imprescindible.

En el campo de las cuestiones no explicitadas se encontraba la participación de los católicos en política, sea en la identificación con los movimientos autoritarios, sea en colaboración con movimientos populares. Esta discusión estuvo animada por las posiciones adoptadas por Jacques Maritain hacia 1936. Mientras Julio Meinvielle (1937a: 41) consideraba sus posturas heréticas y favorables al desarrollo del comunismo, Pico (1937) cuestionó las definiciones del pensador francés en relación con la participación de los católicos en movimientos de tipo fascista. Otros nacionalistas veían con simpatía las propuestas del filósofo francés, tal como retomaremos más adelante.

A esta constelación de grupos y publicaciones hay que adicionar la existencia de figuras que, por su propio peso o prestigio intelectual, trascendían esos agrupamientos y actuaban como referentes comunes. En este ámbito podemos ubicar a Ramón Doll, Ernesto Palacio, Leonardo Castellani y Meinvielle. Cada uno de ellos, con intervenciones diferenciadas. Los dos últimos tuvieron desarrollos vinculados a lo educativo –que luego reseñaremos– dentro de la expresión de un «nacionalismo católico».[6]

En la difusión de las corrientes intelectuales renovadoras del catolicismo de entreguerras jugaron un importante rol las traducciones y la circulación local de libros. Esto se realizaba a través de las editoriales españolas o, directamente, de la traducción local. También circulaban en revistas literarias (en este sentido, el papel desempeñado por *Sur*, publicación orientada por Victoria Ocampo, no era menor).

La diversificación y fragmentación de expresiones así como una caracterización social vinculada a fracciones empobrecidas de la clase alta han llevado a caracterizar al nacionalismo como un movimiento intelectual o de ideas.

LA IGLESIA CATÓLICA Y LA EDUCACIÓN EN LOS AÑOS TREINTA

Un análisis de las corrientes pedagógicas, como es obvio, no puede prescindir del contexto sociopolítico. Las condiciones de la llamada «década infame» así como la coyuntura abierta a los nacionalistas con el golpe de 1943 y la dinámica de un año considerado decisivo en la historia política argentina, como fue el de 1945 –que generó una polarización significativa entre la Unión Democrática, de características liberales y reivindicadora de la tradición sarmientina y la Ley Nº 1420, y la coalición que apoyó a Perón, que tenía como uno de sus elementos coagulantes y unificadores el antiliberalismo, que en el ámbito educativo implicaba el rechazo

6. El uso del término se dio por primera vez, de manera denigratoria, en la prosa de Spilimbergo: «Entre los postulantes a heredar al peronismo están los nacionalistas católicos. Su profeta es Amadeo; su dios, Bengoa; su pitonisa, "Azul y Blanco"» (1957: 16). Ramos (1957: 400) aludió a ellos como «nacionalistas clericales». Hernández Arregui los caracterizó como «nacionalismo de orientación católica» (1960: 165) y usó la categoría «nacionalistas católicos» (ibíd.: 212). La resignificación y uso afirmativo se desplegó tiempo después como construcción genealógica del grupo asociado a la revista *Cabildo*. En la historiografía educativa, como ya citamos, con cautela Tedesco hablaba del «llamado nacionalismo católico».

del laicismo–, no pueden obviarse, dado que fueron catalizadores de las posiciones en pugna. Existe consenso en reconocer que en esos momentos de crisis y de puja hegemónica suelen definirse con más claridad programas e identidades.

En ese marco, resulta fundamental colocar en contexto, también, los procesos sociales e institucionales vinculados al desarrollo de la Iglesia católica, con la que los nacionalistas mantuvieron estrechos vínculos.

La mirada de un catolicismo «integral» e «intransigente» que buscaba colonizar de manera terminante todos los espacios de la vida social resulta contradictoria con la puja y las contradicciones manifestadas en el seno de las corrientes del catolicismo y de la sociedad argentina a mediados de la década del cuarenta (Mallimaci, 1988 y 2015).

La idea de la forja de un tipo específico de nacional-catolicismo, al estilo del desarrollado en España (que vivía la Guerra Civil y el triunfo posterior de los «nacionales» portadores de esa ideología identificatoria), no resulta del todo convincente para el caso argentino,[7] si tenemos en cuenta la existencia de un Estado conservador que hacía lugar a alianzas con la Iglesia católica, pero sin dejar de reivindicar en lo fundamental la tradición laicista. Así, en 1934, la consagración de la Argentina al Sacratísimo Corazón de Jesús convivía con la celebración del cincuentenario de la Ley Nº 1420. En 1938, los cincuenta años de la muerte de Sarmiento constituían otra prueba de la pervivencia de la tradición liberal: la proliferación de textos laudatorios, la distribución de bustos con su rostro adusto y la invención de un himno en su honor referirían a esos procesos.

Luego de la serie de medidas de corte laicista de los años ochenta del siglo XIX, las estrategias institucionales y pastorales de la Iglesia católica se concentraron en los ámbitos privados de lo sacramental, tendiendo a desarrollar una red territorial en el conjunto del país. Esa red estaba superpuesta con la distribución zonal de las extensas clases medias urbanas, que en las zonas centrales coincidían con las de mayor incidencia inmigratoria.

Como señal de ese lento proceso de crecimiento y maduración, por medio de la Bula *Nobilis Argentinae Ecclesiae* del 20 de abril de 1934, se crearon arzobispados y nuevos obispados (Lida, 2015: 136).

De manera paralela, crecieron los ámbitos orientados a la formación de cuadros, como los Cursos de Cultura Católica, desarrollados desde 1922, que lograron una diversificación posterior (Zanca: 1986 y 2012).[8] Organizaciones como la Acción Católica, en sus distintas ramas (hombres, damas, jóvenes varones y mujeres) fueron adquiriendo mayor fuerza y dinamismo (Acha, 2012 y 2016). Además, se desarrolló el Ateneo de la Juventud, ante el fracaso de la consolidación de la Universidad Católica, y se crearon instituciones de formación orientadas al ámbito femenino, como el Instituto de Cultura Religiosa Superior (Bonvicini,

7. Para el caso español, puede verse Barrieza Sánchez (2019). Para el argentino, nos referimos a la posición de Zanatta (1997 y 1999).

8. En ese marco se desarrolló el Convivio y el Instituto de la Tradición de la que se desprendieron importantes figuras públicas de los ámbitos educativos y culturales, como Ponferrada, Jijena Sánchez y Marechal, entre otros.

2012). De esa época data, también, el desarrollo del proyecto de la revista *Criterio*, creada en 1928 (Lida y Fabris, 2019).

La institucionalización de vicarias en los ámbitos de las fuerzas armadas y policiales venía a completar una estrategia de penetración molecular en los distintos espacios de la vida nacional (Zanatta: 1997: 31 y ss.).

Esta prédica de décadas, lenta, discreta y persistente, vino a emerger con el desarrollo del Congreso Eucarístico Internacional de 1934, en el que multitudes colmaron las celebraciones religiosas.[9]

Los servicios educativos de las congregaciones religiosas y parroquiales disminuían su participación en el nivel primario (pasando de 8,5% sobre el total de la matricula a 7,5%)[10] a la vez que aumentaban su participación en el secundario, en particular en la modalidad que preparaba para el magisterio, debido al retroceso del impulso oficial en la creación de establecimientos (Tedesco, 2020 [1980]: 355). La creación de la Inspección Técnica General de Establecimientos Incorporados, en 1936, significó un doble proceso: un paso más en el reconocimiento de la validez académica de las formaciones dadas en esas instituciones, así como el intento de controlar desde la esfera gubernamental la educación particular.

En el campo doctrinario, años antes, el papa Pío XI (1929) había dictado la Encíclica *Divinus Illius Magistri*, en la que promovía que la organización de la enseñanza, los libros de texto, los maestros y alumnos debían impregnarse del espíritu cristiano.[11]

Junto con la defensa de esas posiciones, en el ámbito eclesial, crecían las posiciones favorables a la distribución proporcional del presupuesto educacional, que pujaban por el otorgamiento de subsidios a la educación particular. Esas demandas, que corrían en paralelo a la reivindicación principista, se asociaron a posiciones conservadoras y liberales del catolicismo argentino (Amadeo, 1940: 378 y ss.).

En el ámbito educativo oficial, esas posiciones se vieron reflejadas en una serie de medidas y acontecimientos. En tiempos de la gestión del Ministerio de Educación por parte de Manuel Iriondo, se extendió el régimen de exámenes y promociones de las escuelas secundarias oficiales a las privadas (Tedesco, 2020 [1980]:

9. Como delegado papal vino al país el cardenal Paccelli, futuro papa. En la misa del domingo 14 de octubre, frente al Monumento de los Españoles, se dio la movilización más significativa, estimada en 1.400.000 personas. Al finalizar esta, se escuchó la bendición del papa Pío XI por emisión radial.

10. Tedesco (2020 [1980]: 353) señalaba que en el período 1930-1945 se produjo un estancamiento en la expansión de la escolarización primaria, con un promedio de crecimiento del 2,1%. Para la época, el presidente del Consejo Nacional de Educación señalaba que el analfabetismo alcanzaba a 800 mil niños, lo que representaba el 36,91% de la población escolar; que faltaban edificios escolares y la alta desocupación en el magisterio alcanzaba los 40.000 educadores (citado por Arata y Mariño, 2013: 180).

11. Punto 65: «toda la enseñanza, toda la organización de la escuela –profesorado, plan de estudios y libros– y todas las disciplinas estén imbuidas en un espíritu cristiano bajo la dirección y vigilancia materna de la Iglesia, de tal manera que la religión sea verdaderamente el fundamento y la corona de la enseñanza en todos sus grados, no solo en el elemental, sino también en el medio y superior» (Pío XI, 1929).

357).[12] Bajo la gestión de Octavio Pico en el Consejo Nacional de Educación, se reinterpretó el sentido de la Ley Nº 1420 y se flexibilizaron las condiciones para la enseñanza religiosa de las escuelas dependientes de esa entidad (Tedesco, 1982: 357 y Escudé, 1990: 111 y ss.).[13] La Federación de Maestros y Profesores Católicos, recientemente fundada, era recibida por las autoridades nacionales.[14] Las Jornadas de Educación Católica realizadas en el Teatro Coliseo el 21 de diciembre de 1936 contaron con más de ocho mil participantes. El consejero José A. Quirno Costa, oficiando de burócrata-pedagogo, sostenía el lema «La Escuela Argentina para la Vida Exaltando el Sentimiento», al que identificaba con los «sentimientos de Dios», propiciando la integración entre religión, patriotismo y preparación para la vida.[15] En 1936, el ministro de la Torre autorizó una serie de escuelas normales de gestión privada (Tedesco, 2020 [1980]: 357).[16] Otra medida que señalaba el avance de estas posiciones fue el establecimiento en 1937 de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en la Provincia de Buenos Aires. En ese momento, bajo la gobernación de Fresco, el director general de Escuelas era Roberto J. Noble.[17] Igual rumbo tomaron las provincias de Santa Fe, Corrientes, Córdoba, San Luis, La Rioja, Catamarca, Salta y Jujuy. El Consejo Nacional de Educación reformó los planes de estudio de las escuelas de su dependencia, incorporando el tema «noción de Dios» (Arata y Mariño, 2013: 181). En 1939, el programa de «Instrucción Cívica» incluyó un nuevo título: «Deberes para con Dios» (Escudé, 1990: 114).

Para algunos autores católicos, «el ciclo del laicismo oficial prácticamente había terminado» (Zuretti, 1972 y Farrell, 1976).

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE LEONARDO CASTELLANI

Nacido en el monte santafesino a fines del siglo XIX, Castellani fue formado en el seno de la Compañía de Jesús: primero en el Colegio Inmaculada y luego en

12. Ello generó la interpelación al ministro por parte de la bancada socialista, encabezada por Américo Ghioldi.

13. Se modificó el Artículo 23 del Reglamento de 1900 que especificaba el Artículo 8º de la Ley Nº 1420, estableciendo un horario estricto (media hora después de terminadas las clases), la inscripción de los ministros del culto en los consejos escolares para que fijaran local y horario, y la verificación del cumplimiento del cupo mínimo de quince alumnos.

14. Su lema: «Escuela cristiana, justicia para las mayorías católicas, respeto para las minorías disidentes» (Escudé, 1990: 112).

15. Señalaba Quirno: «Nuestro país nació con la idea de Dios, heredada de España. Bajo su amparo se dieron nuestros primeros pasos de independencia y, al concretarse luego, invocándolo en el prólogo de la Constitución como fuente de razón y justicia, abrió sus puertas a todos los hombres del mundo, con el propósito de constituir una nación, continuadora en el tiempo de la civilización cristiana» (Escudé, 1990: 115).

16. Esta medida también provocó una interpelación al ministro, encabezada por Ghioldi.

17. La Constitución provincial del año 1934 establecía que «La educación común tendrá entre sus fines principales el de formar el carácter de los niños en el culto de las instituciones patrias y en los principios de la moral cristiana, respetando la libertad de conciencia».

el Seminario Mayor de Buenos Aires, en tiempos en que la misma congregación controlaba la formación del clero. Completó su formación académica en Europa, en una larga estancia entre 1928 y 1935. A su regreso y al calor de la crisis de los años treinta, comenzó a desarrollar notas que podrían inscribirse en la denominada «ensayística nacional», abordando diversas problemáticas (Borello, 1968).[18] No fueron ajenos a esa preocupación el encuentro periódico con Lugones en la Biblioteca del Maestro y la frecuentación de su poesía, en la que encontraba el «mensaje de la Patria» (Castellani, 1962: 48).

Calificado como solitario, polémico, francotirador o «loco», fue autor de más de cincuenta libros, centenares de artículos, prólogos e introducciones de todo orden (Ballesteros, 1990; Pérez, 2005 y Randle, 2015 y 2017). Nos referimos al momento más prolífico de su trayectoria intelectual, en el que alcanzó el mayor grado de identificación y representatividad en el seno de la institución eclesiástica de la que formaba parte.[19] Junto a Guillermo Furlong y Hernán Benítez, quien se consideraba su discípulo, fue de las figuras intelectuales más salientes de la Orden Jesuita, proyectándose más allá de sus límites.

Escribió cuentos –cultivó el género policial– y poesía; hizo crítica literaria; produjo ensayos filosóficos sobre la base del comentario a autores; realizó traducciones de clásicos del catolicismo y ejerció activamente el periodismo y la docencia durante largos años. Esa versatilidad no resultaba anómala en el ámbito del nacionalismo de la época: su trayectoria en el campo eclesiástico puede compararse a la de Julio Meinvielle, sacerdote del clero secular que desarrolló un sistema de pensamiento diferenciado[20], o a la de Ernesto Palacio, entre el laicado.[21]

En lo que nos interesa, Castellani dio la bienvenida a Maritain en una nota encomiástica en la revista *Sur*. A pedido de Victoria Ocampo, distintos escritores locales trazaron perfiles de los visitantes extranjeros que participaban del Congreso del PEN Club internacional (Castellani, 1936). Esa valoración del filósofo francés, quien recientemente había dado a difusión su libro *Humanismo integral*, da cuenta de la participación en una corriente renovadora en el ámbito de la Iglesia de la época, en la que el diálogo con la sociedad se daba, fundamentalmente,

18. Sobre su pensamiento y escritos, véase Caimari (2005).

19. Más tarde sería separado de la Compañía de Jesús y, por cierto tiempo, se le impidió ejercer el sacerdocio.

20. La construcción genealógica de la que hablamos en la nota 6 los puso en la misma corriente, aunque son visibles las diferencias en cuanto a sus aproximaciones en el ámbito del pensamiento y a sus posicionamientos políticos. Esa asociación o identificación de pensamiento se produjo a través de la organización de la Biblioteca del Pensamiento Nacionalista publicada por *Dictio* desde 1973, en la que sus obras configuraron una unidad.

21. Teórico político y escritor premiado, ejerció la docencia secundaria y actuó decididamente en política. En ese orden, tras la decepción del desemboque conservador del golpe de 1930, se acercó al radicalismo, fundó su propio medio periodístico (*Nuevo Orden*) y, junto con los hermanos Irazusta, configuró el nacionalismo republicano. En el año 1945, como afiliado radical, desde la Unión Revolucionaria y el periódico *Política*, apoyó el ascenso de Perón (Zuleta Álvarez, 1976: 512).

a través de un compromiso político centralmente laical. Ese compromiso político iba a la par con la prédica de la doctrina social de la Iglesia, que desde León XIII propiciaba un compromiso análogo en el ámbito social.

Castellani intervino y opinó sobre variadas materias; entre ellas, la educación. Su momento más prolífico fue, justamente, el de fines de la década del treinta y principios de los años cuarenta (Caimari, 2005). De alguna manera, su intervención se vinculó a una coyuntura concreta, como fue la de la puesta en discusión del proyecto de Ley General de Educación (1939) del ministro Roberto Coll, en el marco del gobierno de Roberto M. Ortiz.

En esa coyuntura, publicó *La reforma de la enseñanza* (1939),[22] llamada a constituirse en la principal referencia en el ámbito pedagógico de esta familia ideológica. El libro reunía «artículos y ensayos volanderos» realizados por Castellani en los últimos quince años, basados en el ejercicio del profesorado, la formación de posgrado en Europa, su «meditación sobre los problemas docentes de mi país» y «la comparación de las soluciones argentinas con las soluciones y experiencias europeas» (Castellani, 1939: 25). Con foco en la enseñanza media, se proponía escribir un «libro más técnico» en el que expusiera «la doctrina sobre nuestra enseñanza», aunque sus ocupaciones de «profesor y periodista pobre» se lo habían impedido hasta el momento.

Para el autor el tema no era menor:

> La preocupación por la enseñanza pública es intrínseca en la Argentina a todo patriotismo verdadero. Es el problema central de este pueblo; es, quizás, el más grave que tenemos, y se está volviendo uno de los más urgentes (ibíd.).

Concebía la educación como espacio de «disputa por el alma del niño» y veía que la «solución orgánica y total al problema de la Reforma de Nuestra Enseñanza» residía «en la doctrina común de la Iglesia, en la filosofía de la historia argentina y en el ánimo de la mejor gente de este país» (ibíd.: 26). Las bases de esa solución se asentaban en las siguientes «bases» o «principios»: «colaboración orgánica en la pública educación de las tres sociedades concernidas esencialmente en ella: Familia, Estado, Iglesia» (Encíclica *Divini Illius*; Dilthey); «respeto sagrado de los derechos naturales del padre de familia sobre sus hijos» (Santo Tomás) y «primacía parcial de cada una de las tres sociedades dentro de la esfera específica» (Joaquín V. González). De esos tres principios, deducía: «abandono paulatino y prudente por parte del Estado de su pretensión dañina al monopolio de la enseñanza (CN, Artículo 14)»; «Obtención para todo docente apto de la libertad proporcionada a su responsabilidad y competencia, y necesaria a su crecimiento y perfeccionamiento. Renuncia del Estado a todo privilegio para sus alumnos»; «organización de la enseñanza privada en forma tal que se puedan controlar sus

22. Con introducción de Celestino Marcó. En 1993 fue reeditado por la editorial Vórtice, con presentación de Mons. Quarracino y prólogo de Juan C. Ballesteros. Además de la reproducción del texto en su versión original, se agregaron las notas publicadas en el tomo *La enseñanza nacional* (1940), ya citado.

deberes y de ese modo llegar a reconocer sus legítimos derechos» (ibíd.: 27). Siguiendo su razonamiento deductivo, desprendía objetivos: «enseñanza de la Religión en todas las escuelas públicas argentinas, en forma tal que, satisfaciendo al derecho de la mayoría del país, no lesione las legítimas preocupaciones de ninguna minoría»; «"Repartición proporcional" del "Budget" de instrucción pública en forma estrictamente equitativa para todos los que se reconozca trabajan legalmente en ella»;[23]«Posibilidad de "asimilación" para todos los establecimientos que se demuestran dignos en cuanto a la validez de títulos, libertad de programas y participación en los subsidios» y «Supervisión y suplencia del Estado por medio de "Programas Sintéticos", "Examen de Estado", Inspección Técnica debidamente organizada, otorgamiento o retiro de autorización, así como por medio de multas y penas, de institutos propios, Modelos o Supletorios, y demás órganos de acción política» (ibíd.: 27-28).

Cabe consignar un material de características singulares en el que intervino Castellani. Nos referimos al volumen titulado *La Enseñanza nacional*, publicado en el año 1940 por Espasa Calpe, hecho suyo por el máximo organismo de la educación católica del momento como respuesta al proyecto de ley presentado al Parlamento en agosto de 1939 (Aguilar *et al.*, 1940). Labor de «un grupo de amigos, interesados todos en el problema de la educación argentina», tomaba varios de los ejes planteados por Castellani en sus escritos y convocaba a varios autores de su sistema de relaciones. Entre ellos, se encontraba el director de la revista *Criterio*, Gustavo Franceschi, con un texto sobre «la religión en la enseñanza»; el historiador jesuita Guillermo Furlong, que buscaba darles fundamentos históricos a sus posturas mediante una intervención titulada «la tradición de la escuela argentina» y el afamado economista Alejandro Bunge, dedicado a abordar la problemática del analfabetismo en el artículo «reflexiones y constataciones acerca del régimen educacional». Se sumaban el jurista Pablo Ramella, que escribió sobre «la unificación de la enseñanza y el régimen federal», y el político, docente e historiador Ernesto Palacio, quien realizaba una original aproximación a la «historia del estatismo escolar».[24] El conjunto de textos, por su tono y tipo de comentarios, mostraba clara distancia con el proyecto Coll.

Junto con ello, en un anexo, reproducían la «Pastoral del Episcopado Argentina sobre la Educación Cristiana», en la que señalaban orientaciones en puntos de «doctrina de la fe» y algunos «errores» «para que nuestros fieles no sean llamados a engaño» (ibíd.: 325).[25] En primer término, afirmaban «el derecho del

23. De esa manera integraba una demanda del sector liberal-conservador de la Iglesia, tomando el modelo holandés.

24. Si bien el propósito de los compiladores era la crítica al «monopolio escolar», las aportaciones de Palacio sobre el estatismo escolar derivaron en la defensa de la intervención estatal en un país inmigratorio, de su papel cohesionador y forjador de la identidad común. Estas posiciones eran consecuentes con su perspectiva realista en la política, su experiencia como docente y su producción de materiales para la enseñanza en la editorial Albatros.

25. Con fecha de junio de 1940, estaba firmada por el conjunto del episcopado, encabezado por el cardenal Santiago Copello, arzobispo de Buenos Aires.

niño» a ser respetado, a su vida, al desarrollo de su personalidad, al techo, al alimento, al abrigo y al «suministro de los conocimientos de que es capaz para el desarrollo de su personalidad intelectual», suponiendo esto, en todos los casos, la orientación moral de los adultos. Asociando laicismo a la postura confiada en el desarrollo de tendencias innatas en los niños (sin orientación e intervención de los adultos), el documento señalaba que, en lugar de hombres libres, venía «a formar [...] hombres esclavos de sus tendencias no domadas, de sus caprichos y de sus concupiscencias», desembocando «así en el hombre salvaje» y concluyendo que «para forjar al hombre primitivo, no hace falta educación ni escuela» (ibíd.: 327). De allí derivaban el derecho del niño a la educación moral y religiosa. La segunda constituía un «derecho absolutamente inalienable», que señala el fin último y supremo de las actividades humanas (ibíd.: 328). La primera enseñaba las «normas y los motivos del obrar». Para el documento, «despojado el hombre del motivo de obrar, único, verdadero y eficaz, cae forzosamente en un egoísmo brutal y sin freno» (ibíd.: 329). Luego pasaban a detallar en quien residía el deber de educar: «la tarea de educar, siendo una función social, corresponde a las dos sociedades concéntricas dentro de las cuales nace el niño, es decir: a la familia y al Estado». Primero a la familia; luego al Estado, complementado por la Iglesia, que es la «tercera sociedad dentro de la cual nace el cristiano» (ibíd.: 327). Esto era reforzado por el hecho de que, «en un país formado en su mayoría por católicos, reconocer esta misión de la Iglesia forma parte de su fe». Lo que encontraban respaldado por la experiencia de veinte siglos de enseñanza (ciencia, filosofía, arte) y por el accionar de la Iglesia en el ámbito social (creación y sostenimiento de hospitales, asilos, casas-cunas y lazaretos) (ibíd.: 331). Concluían: «la armonía realizada por la conjunción amistosa y leal de estas tres sociedades, Familia, Estado, Iglesia, es quien realiza la educación verdaderamente completa e integral» (ibíd.: 332). La parte final del texto fue reservada a los «errores acerca de la educación»: «naturalismo», «educación sexual», «preeminencia de la educación física» y «escuela mixta». Declaraban la «oposición que existe entre estos sistemas y la doctrina de la Iglesia» y manifestaban la incompatibilidad entre proclamar el «laicismo y gloriarse, al mismo tiempo, del nombre de cristianos» (ibíd.: 334). El documento, de carácter doctrinario y principista, se hacía eco de varias de las posiciones expuestas por Castellani y esbozaba críticas a los postulados del proyecto de Ley de Coll.

Adjuntaban, también, sobre la base de esas orientaciones, las «consideraciones del CSEC [Consejo Superior de Educación Católica] acerca del proyecto de ley de enseñanza» presentado por el Poder Ejecutivo (ibíd.: 336-347).[26] En ese documento puede verse la distancia entre las posiciones de la estructura institucional de la Iglesia en materia educativa y las del gobierno conservador.

Todo ello nos hace desconfiar de una identificación entre las orientaciones del gobierno de Ortiz y su ministro Coll con las posiciones sostenidas por intelectuales,

26. Seguían en el anexo varias notas periodísticas de la pluma de Castellani sobre «El laicismo» y «Niños, familia y escuela»; una de Franceschi sobre «El problema vocacional del magisterio» y otra de Rómulo Amadeo sobre «La repartición proporcional escolar».

organismos y jerarquía eclesiástica. Esta posición contrasta con el apoyo que dieron al gobierno el Congreso de Maestros y Profesores Normalistas (Blanco, 1940: 396 y ss.), intelectuales de otras orientaciones, como Julio Barcos, Alfredo M. Ghioldi y Rodolfo A. Bardelli, y revistas como *Ser* (Puiggrós, 1992: 81).

Una nota adicional a su propuesta educativa se vincula a la mirada sobre el pasado argentino. Como parte del movimiento intelectual nacionalista de la época, Castellani compartió los motivos revisionistas. Si bien no formó parte orgánicamente del Instituto Juan Manuel de Rosas de Investigaciones Históricas, seleccionó y prologó para una colección que dirigía en la editorial Difusión la obra que actuó, de hecho, como manifiesto liminar de ese grupo: *La historia falsificada* de Ernesto Palacio (1939).[27]

Este repertorio de ideas fue diseminado en intervenciones periodísticas que respondían a situaciones o coyunturas específicas. Fue en el apogeo del predominio de los núcleos nacionalistas y católicos en el poder político –en una etapa del golpe de 1943– que Castellani sintetizó lo que para él significaba el nacionalismo y, por otro lado, avanzó en algunas cuestiones más concretas con relación al nivel secundario, incidiendo en las concepciones de política educativa.[28]

PENSAMIENTO EDUCATIVO DE JULIO MEINVIELLE

Otra de las figuras asociada al pensamiento nacionalista es la del presbítero Meinvielle, quien durante la década del treinta plasmó en una serie de libros sus posiciones sobre diversos temas, incluyendo la educación. Sus recias intervenciones, así como su carácter polémico, lo singularizaron.[29]

Para esa época, propiciaba un «modo cristiano» de «nacionalismo» (Meinvielle, 1937b: 67 y ss.)[30] y la instauración de un régimen corporativo que le asignaba al Estado un papel de «gerente del bien común» (Meinvielle, 1936:

27. Prólogo de Castellani. Entre ambos había una relación de amistad iniciada en 1928 y sostenida durante décadas. En los años cuarenta, eran habitúes de la casa de José L. Torres, connotado periodista nacionalista orientado a la denuncia de la corrupción y el fraude de la que llamó «década infame».

28. Castellani señalaba que «si existiese tan siquiera un bachillerato serio (porque el de ahora es chirimbaina) muchísimos muchachos sin vocación real para el trabajo intelectual serían detenidos a tiempo en el engranaje fatal que los lleva a la ruina como hombres, y al destino de ser desadaptados sociales y polilla de la sociedad. Un bachillerato largo y que empeñe el intelecto, y no solamente la memoria, no digo que sería la panacea de la enseñanza (cuyos males tienen diversas raíces), pero sí que la entonaría desde luego enérgicamente» (1945: 131).

29. La polémica más sonada fue la que sostuvo durante un dilatado tiempo con Maritain (Meinvielle, 1937a: 41, 1945, 1947, 1948a y 1948b).

30. Tras criticar el régimen nacional-socialista, señalaba que el nacionalismo, antiliberal y anticomunista, solo podía tener dos modos: el pagano o el cristiano, con sus fundamentos y resultados evidentes. Para Meinvielle, el régimen portugués concretaba el ideal del «nacionalismo» de «modo cristiano», así como la «España que sangra».

216 y ss.).[31] Rechazaba la representación basada en el sufragio universal, al que consideraba «deplorable» y «opuesto al bien común de la nación», y tachaba de «injusto, incompetente y corruptor» (Meinvielle, 1941: 157). Caracterizaba la «revolución comunista de 1917», el «paganismo del Nacional-Socialismo de Alemania» y la «lucha heroica del pueblo español contra la barbarie comunista» como «los hechos de mayor trascendencia que se producen desde la Revolución Francesa y aun desde la Reforma Protestante» (Meinvielle, 1937a: 7-8). Como marco general, tras caracterizar ese momento como convulsivo, en un ejercicio de filosofía de la historia, señalaba la «descomunal fuerza de la correntada histórica» de la Santa Iglesia fundada por Cristo, «que tiene como destino la dominación espiritual de todos los pueblos» (Meinvielle, 1940: 29).

Para Meinvielle, la educación «es un deber y un derecho familiar que el Estado ha de proteger y de ningún modo absorber» (ibíd.: 223). El «Estado debe reducirse a su función de gendarme [...] [guardando] la salubridad física, de acuerdo a las exigencias higiénicas; la salubridad intelectual, proscribiendo toda divagación ideológica; la salubridad moral, desterrando las prácticas corruptoras» (ibíd.: 229). El «Estado ha de ejercer las funciones que ahora descuida y desentenderse de las que actualmente ejerce» (ibíd.). Para el autor, por excepción, un Estado que goce del «derecho que compete a todo el que tenga algo provechoso y útil para comunicar a sus semejantes» podría hacerlo, aunque «esta enseñanza no podrá ser gratuita, laica ni obligatoria» (ibíd.: 225).

La *gratuidad* era considerada una «moderna estupidez» y constituía para el autor una «injusticia ridícula», porque el «Estado, usando el dinero de los contribuyentes, reparte gratis una cosa que no le toca repartir; y la reparte gratis para erigirse prácticamente en monopolizador de la enseñanza, violando así el derecho paternal y el de la Iglesia, los únicos educadores natos». Además, decía, «coloca en pie de igualdad al rico y al pobre», costeando a los pudientes. No resultaba necesario que el Estado creara escuelas gratuitas, «porque puede cumplir con esta obligación sosteniendo escuelas donde eduquen los particulares o costeando por su cuenta en las escuelas pagas a los niños faltos de recursos» (ibíd.: 225-226).

El *laicismo* en la enseñanza resultaba «la enormidad más espantosa que ha sugerido el diablo para reconquistar la tierra cristiana», violatoria de los derechos de Dios, de Cristo, de la Iglesia, de los padres y de los niños. «No hay razón que justifique en ningún caso el laicismo, como no hay en ningún caso motivo para envenenar a nadie». Proponía respetar el «derecho de todos» suministrando «educación conforme a sus creencias», ya que no resultaba «justo que por aparecer laicos o neutros se injurien los derechos de todos» (ibíd.: 226-227).

La *obligatoriedad* resultaba «simplemente desastrosa». Consideraba justo que el Estado reparara «la incuria de muchos padres negligentes en el cumplimiento de sus deberes esenciales», pero rechazaba la obligación de una «escuela determinada o determinados programas» y hablaba de una «terrible injusticia» (ibíd.: 227-228).

31. Señalaba que los proyectos desarrollados en Italia, Austria, Portugal y Alemania no estaban «arraigados», sin implicar esto la subestimación de «los esfuerzos de estas naciones por enderezar la economía en la única senda legítima».

Para Meinvielle urgía «librarnos de las supersticiones que ha creado el normalismo liberal y que propagan los oradores socialistas sobre los bienes que reporta la desaparición del analfabetismo y la difusión de la instrucción». Anotaba: «instruir sin educar resulta perjudicial, porque es equipar de espléndidos recursos los instintos anárquicos del hombre». Para él, «la educación integral, intelectual y moral puédese obtener, en cambio, sin agotar el alfabeto» Y citaba el ejemplo de personas con «cordura de juicio» y «dotes de comprensión general», pero sin instrucción (ibíd.: 228-229).

DEL NACIONALISMO AL PERONISMO A TRAVÉS DEL CRISTIANISMO POPULAR

Durante el gobierno del presidente provisional Pedro P. Ramírez, el nacionalismo tuvo su máxima influencia en el poder político. En ese momento, el ministro Gustavo Martínez Zuviría, mediante el Decreto Nº 18411 del 31 de diciembre de 1943, estableció la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Quien redactó el texto fue su subsecretario, Aurelio García Elorrio. En ese mismo período, fue ministro Alberto Baldrich, quien venía de ser interventor en Tucumán. A cargo del Consejo Nacional de Educación estuvo Ignacio Olmedo; del Colegio Nacional de Buenos Aires, Carlos Obligado; Jordán B. Genta fue interventor del Instituto del Profesorado y de la Universidad del Litoral. Bajo la supervisión de la enseñanza religiosa estuvo el S.J. Juan Sepich.

Desprendida de las vertientes del nacionalismo que actuaron durante la década del treinta, podemos distinguir una perspectiva diferencial, que adhirió al peronismo y, desde allí, sostuvo algunas de las líneas fundamentales de las propuestas educativas y culturales originadas en esta corriente. Inspirada en las posturas de Maritain, actuó decididamente en los ámbitos cultural y educativo (Romero, 1971). Se trató de una línea común, asociada a la aceptación del marco republicano y democrático en el ámbito político y al compromiso social. Sobre la base de la caracterización del cristianismo como elemento de la cultura popular de raíz hispano-criolla-inmigratoria, consideraban que debía integrarse en los planes de enseñanza. Quienes formaron parte de esta perspectiva tejieron con el tiempo relaciones entre sí, constituyendo una matriz de análisis de las relaciones entre la cultura y la política que colocaba al cristianismo como un elemento constitutivo y distintivo de la identidad argentina, concebida en términos más históricos que esencialistas. Esa perspectiva tuvo cierta incidencia en decisiones de la política educacional durante el primer peronismo y actuó como fundamento de algunas de sus medidas en ese ámbito.

Formaron parte de esa vertiente Tomás Casares,[32] Hernán Benítez,[33] Ernesto

32. Presidente de la Corte Suprema de Justicia durante casi todo el período.

33. Sacerdote jesuita, prolífico autor. Director de la revista *Solidaridad*. Confesor de Eva Perón y Capellán de la fundación que llevó su nombre.

Palacio,[34] Leopoldo Marechal,[35] Jorge Pedro "El Vasco" Arizaga,[36] Oscar Ponferrada,[37] Rafael Jijena Sánchez,[38] entre otros. En la generación siguiente se distinguieron José María Castiñeira de Dios,[39] Fermín Chávez[40] y José M. Fernández Unsain,[41] entre otros.

Algunas interpretaciones ubican al mismo Perón y a su creación política en esta matriz (Chávez, 1985 y Piñeiro Iñíguez, 2010). Privilegiando un abordaje basado en las fuentes de pensamiento, se valen de la circulación del texto de Maritain (1944), *Cristianismo y democracia*, presente entre las lecturas de Perón por esa época.[42]

De esa matriz salieron los impulsos políticos y los fundamentos de la defensa parlamentaria de la continuidad de la enseñanza religiosa durante el peronismo. El diario *Tribuna*, propiedad de Julio Durañona y Vedia y dirigido por José M. Fernández Unsain, que apoyó la candidatura de Perón desde la plataforma de la Alianza Libertadora Nacionalista, se ocupó de difundir el compromiso del líder del Justicialismo con la continuidad de la medida.[43] La revista *Solidaridad*, orientada por el padre Hernán Benítez, se ocupó de brindar argumentos doctrinarios para el debate legislativo,[44] así como de dotar de cuadros a la gestión

34. Diputado más votado por la Capital Federal. Autor de *Teoría del Estado* (1949), *Historia de la Argentina* (1954) y de un texto adaptado a los planes de estudio para la enseñanza de la historia argentina (1955).

35. Escritor de la vanguardia literaria de los años veinte y autor premiado. Se desempeñó en el ámbito de la educación artística y, en 1948, dio a luz a la monumental novela *Adán Buenosayres*.

36. Maestro normal y profesor de Educación Física. Hizo su carrera docente. Llegó a ser miembro del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires e, interinamente, director general de Escuelas de la misma provincia. Participó de la reforma escolar del gobierno de Fresco, impulsada por su ministro Noble, por ese entonces de orientación nacionalista. Durante el peronismo, fue secretario de Educación del Ministerio de Educación de la Nación, propiciando reformas democratizadoras de perspectivas escolanovistas y nacionalistas. Viajó a España con Marechal, donde recibió la distinción de Alfonso El Sabio.

37. Director del Teatro de la Comedia o Cervantes y responsable de la revista *Estudios del Teatro*.

38. Poeta. Miembro de la Junta Nacional de Intelectuales creada en 1948.

39. Poeta. Llegó a ser director nacional de Cultura hacia 1950.

40. Colaboró en el área de cultura de la CGT, en prensa del Ministerio de Salud y en revistas como *Poesía*, *Latitud 34* y *Nombre*.

41. Director ejecutivo del diario nacionalista *Tribuna*. Luego colaboró en el área de cultura de la CGT, contribuyendo a organizar el teatro de esa entidad. Fue guionista de obras de teatro y cine.

42. El material se encuentra en la Biblioteca Juan D. Perón. Buenos Aires, AGN, 1999.

43. *Diario Tribuna*, 20 de febrero de 1946. En la lista de diputados por la Capital Federal de la ALN revistaba el S.J. Leonardo Castellani.

44. Colección revista *Solidaridad*, Buenos Aires, 1944-1946.

gubernamental en ese campo.[45] En el recinto, le tocó al nacionalista y revisionista correntino Joaquín Díaz de Vivar y al cordobés Raúl Bustos Fierro defender la posición impulsada por el Poder Ejecutivo. Con la oposición crítica del bloque radical y de sectores laboristas, la medida fue aprobada como Ley Nº 12978 el 29 de mayo de 1947.

Esas determinaciones gozaban del beneplácito de la Iglesia jerárquica y de las diversas corrientes internas del catolicismo, aunque, por la promesa de Perón y el correspondiente tratamiento legislativo, aparecieron posturas dentro del catolicismo liberal que se oponían a la norma. Desde *Criterio*, el padre Franceschi llamó al orden a las filas católicas, recordando las sanciones que podían caberles a quienes no apoyaran las indicaciones de la Iglesia en esta materia. Tras la aprobación de la ley, la revista *Estudios*,[46] expresión de los jesuitas argentinos, en su editorial celebraba el acontecimiento, dando por cumplida una etapa de las batallas del catolicismo.

El entendimiento con la Iglesia no terminó allí. La medida fue complementada por la Ley Nº 13407, que regularizaba el subsidio al sector privado, con lo cual las tradicionales demandas del liberalismo católico eran reabsorbidas en el contexto de una alianza entre gobierno e Iglesia orientada al fortalecimiento mutuo.

No corrieron la misma suerte las posiciones del revisionismo clásico, centrado en la reivindicación de la figura de Juan M. de Rosas. Sea porque, de acuerdo con las palabras que se le atribuyeron, Perón no buscaba pelearse con los muertos porque ya le resultaba suficiente el nivel de conflicto existente con los vivos; sea porque no contaba con cuadros y fuerza suficiente para dar una confrontación cultural en ese terreno o porque buscaba una identificación superior con la figura de San Martín, las posiciones orgánicas del revisionismo no se trasladaron al ámbito de la enseñanza. Si bien en el seno del Parlamento había figuras de esa filiación (Ernesto Palacio, Joaquín Díaz de Vivar, John W. Cooke), se tomaron medidas de ese corte (devolución de los trofeos de guerra al Paraguay) y el Instituto Juan M. de Rosas de Investigaciones Históricas fue controlado a partir de 1949 por historiadores de esa corriente afines al peronismo (como José M. Rosa), la medida central vinculada al retorno de los restos de Rosas al país fue abortada en, al menos, tres oportunidades.

El debate en torno a la relación entre nacionalismo, revisionismo y peronismo sigue suscitando polémicas hasta la actualidad. Las interpretaciones recorren un haz que va desde la posición que asoció de manera directa a los movimientos nacional-populares con los procesos de revisión históricos, como habría sucedido entre el radicalismo y la nueva escuela histórica y entre el peronismo y el revisionismo (Quattrocchi Woisson, 1997), hasta quienes ponen en duda de manera sig-

45. El hermano del sacerdote jesuita, Leonardo Enrique Benítez Aldama, doctor en Filosofía, fue el responsable de la Dirección de Enseñanza Religiosa hasta 1951, cuando fue trasladado al Ministerio de Relaciones Exteriores. Allí se desempeñó como subsecretario de Culto, hasta 1954, y luego como director, hasta la caída del peronismo (Chávez, 2003: 15-16).

46. *Estudios*, nº 416, Buenos Aires, marzo-abril de 1947, p. 99.

nificativa la identificación gubernamental con los motivos revisionistas (Halperin Donghi, 1971; Cattaruzza, 1993; y Storttini, 2004). La cuestión sigue en disputa toda vez que aparecen nuevos materiales que alimentan el debate, habilitan nuevas lecturas o matizan las perspectivas. Por su carácter aluvional y heterogéneo, entre los adherentes al peronismo convivieron distintas posiciones historiográficas, en particular entre intelectuales de diversos orígenes que no resignaron sus miradas previas fácilmente. En el ámbito oficial, si bien no se produjeron modificaciones curriculares, los materiales que expresaban miradas del pasado producidos desde el Estado tomaron la forma del recatado relato de la nueva escuela histórica (SIPA, 1951). Cabe señalar que muchos de sus referentes, además, tomaron las principales posiciones en el ámbito académico como en el institucional. El caso más notorio fue el de José Torre Revello (presidente de la Comisión Nacional de Monumentos y Sitios Históricos y, por un tiempo, de la Academia Nacional de la Historia). Esto alcanzó también a Ricardo Levene: el archienemigo de los revisionistas, habiendo sido profesor del propio Perón, pudo continuar con la producción de la monumental *Historia de la Nación Argentina*, promovida desde la Academia Nacional de la Historia, encarar la publicación de los diez tomos de la *Historia del Derecho Indiano* y ser testigo de la proliferación de ediciones de sus *Lecciones de Historia Argentina*, orientadas a la enseñanza, que culminaban, como resultaba habitual en la época, con la enumeración extensa de las obras del gobierno justicialista.

REFERENCIAS

Acha, O.

2012 «Activismo y sociabilidad en las jóvenes de la Acción Católica en la ciudad de Buenos Aires (1930-1945)», en *Cuadernos de Historia*, nº 12, Buenos Aires.

2016 «La rama masculina juvenil de la Acción Católica Argentina: catolicismo y política asociativa (1931-1970)», en *Revista Brasileira de História das Religiões*, año 9, nº 25, mayo-agosto, pp. 89-120.

Aguilar, C. *et al.*

1940 *La enseñanza nacional*, Buenos Aires, Espasa Calpe.

Amadeo, R.

1940 «La repartición proporcional escolar», en Aguilar, C. *et al.*, *La enseñanza nacional*, Buenos Aires, Espasa Calpe.

Arata, N. y Mariño, M.

2013 *La educación en la Argentina*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Ballesteros, J.C.

1990 *La filosofía del Padre Castellani*, Buenos Aires, Gladius.

Barbero, M.I. y Devoto, F.

1983 *Los nacionalistas*, Buenos Aires, CEAL.

Barrieza Sánchez, J.

2019 *El nacionalcatolicismo. Discurso y práctica*, Madrid, Cátedra.

Blanco, J.M.

1940 «Sugerencias de un Congreso», en Aguilar, C. *et al.*, *La enseñanza nacional*, Buenos Aires, Espasa Calpe.

Bonvicini, A.

2012 «Las mujeres en el proyecto del catolicismo integral. El Instituto de Cultura Religiosa Superior de Buenos Aires (1933-1955)», en Touris, C. y Ceva, M. (coords.), *Los avatares de la «nación católica». Cambios y permanencias en el campo religioso de la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Biblos.

Borello, R.

1968 *El ensayo: del 30 a la actualidad*, Buenos Aires, CEAL.

Buchrucker, C.

1987 *Nacionalismo y peronismo*, Buenos Aires, Sudamericana.

Caimari, L.

2005 «Sobre el criollismo católico: notas para leer a Leonardo Castellani», en *Revista Prismas*, vol. 9, nº 9, Bernal, pp. 165-185.

Castellani, L.

1936 «Jacques Maritain», en *Sur*, nº 23, Buenos Aires.

1939 *La reforma de la enseñanza*, Buenos Aires, Difusión.

1945 «Profesionales» [Cabildo, 24 de marzo de 1944], en *Las canciones de Militis*, Buenos Aires, Editorial de Formación Patria, p. 131.

1962 *Lugones*, Buenos Aires, Huemul.

Cattaruzza, A.

1993 «Algunas reflexiones sobre el revisionismo histórico», en Devoto, F., *La historiografía argentina en el siglo XX*, Buenos Aires, CEAL.

Chávez, F.

1985 *Perón y el justicialismo*, Buenos Aires, CEAL.

2003 *Alpargatas y libros. Diccionario de peronistas de la cultura*, Buenos Aires, Theoria.

Cirigliano, G.F.J.

1967 *Educación y futuro*, Buenos Aires, Columba.

Devoto, F.

2002 *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

2020 «Fascismo(s): palabras, usos, analogías. Un comentario», en *Passés futurs*, nº 7, junio. Disponible en: <https://www.politika.io/es/article/fascismo-s-palabras-usos-analogias-comentario> [consulta: 18 de octubre de 2023].

Escudé, C.

1990 *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Buenos Aires, Tesis.

Farrell, G.

1976 *Iglesia y pueblo en la Argentina*, Buenos Aires, Patria Grande.

Halperin Donghi, T.

1971 *El revisionismo histórico argentino*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Hernández Arregui, J.J.

1960 *La formación de la conciencia nacional*, Buenos Aires, Hachea.

Jauretche, A.

1962 *Forja y la década infame*, Buenos Aires, Coyoacán.

Krotsch, P.

1987 «Iglesia, educación y Congreso Pedagógico Nacional», en Ezcurra, A., *Iglesia y transición democrática*, Buenos Aires, Punto sur.

Lida, M.

2015 *Historia del catolicismo en la Argentina entre el siglo XIX y el XX*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Lida, M. y Fabris, M.

2019 *La revista* Criterio *y el siglo XX argentino*, Rosario, Prohistoria.

Mallimaci, F.

1988 *El catolicismo integral en la Argentina (1930-1946)*, Buenos Aires, Biblos.

2015 *El mito de la Argentina laica. Catolicismo, política y Estado*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

Maritain, J.

1944 *Cristianismo y democracia*, Buenos Aires, Biblioteca Nueva.

McGee Deutsch, S.

2005 *Las derechas. La extrema derecha en Argentina, el Brasil y Chile (1890-1939)*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Meinvielle, J.

1936 *Concepción católica de la economía*, Buenos Aires, Cursos de Cultura Católica.

1937a *Un juicio católico sobre los problemas nuevos de la política*, Buenos Aires, Gladium.

1937b *Entre la Iglesia y el Reich*, Buenos Aires, Adsum.

1940 *Hacia la cristiandad*, Buenos Aires, Adsum.

1941 *Concepción católica de la política*, segunda edición corregida y aumentada, Buenos Aires, Cursos de Cultura Católica.

1945 *De Lamennais a Maritain*, Buenos Aires, Nuestro Tiempo.

1947 *Correspondance avec le R.P. Garrigou-Lagrange* à *propos de Lamennais et Maritain*, Buenos Aires, Nuestro Tiempo.

1948a *Respuesta a dos cartas de Maritain al R.P. Garrigou Lagrange, O.P.*, Buenos Aires, Nuestro Tiempo.

1948b *Crítica de la concepción de Maritain sobre la persona humana*, Buenos Aires, Nuestro Tiempo.

Navarro Gerassi, M.

1969 *Los nacionalistas*, Buenos Aires, Jorge Álvarez.

Palacio, E.

1939 *La historia falsificada*, Buenos Aires, Difusión.

Pérez, J.R.

2005 *Castellani. El cura loco*, Córdoba, Ediciones del Copista.

Pico, C.

1937 *Carta a Jacques Maritain sobre la colaboración de los católicos con los movimientos de tipo fascista*, Buenos Aires, Adsum.

Piñeiro Iñíguez, C.

2010 *Perón, la construcción de un ideario*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Pío XI

1929 *Divinus Illius Magistri. Sobre la educación cristiana de la juventud*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

Pittelli, C. y Somoza Rodríguez, M.

1997 «La enseñanza religiosa en las escuelas públicas durante el primer peronismo», en Cucuzza, H.R. (dir.), *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo*, Buenos Aires, Los Libros del Sur.

Puiggrós, A.

1992 *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, tomo III, *Historia de la Educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Quattrocchi Woisson, D.

1997 *Los males de la memoria*, Buenos Aires, Emecé.

Ramos, J.A.

1957 *Revolución y contrarrevolución en la Argentina*, Buenos Aires, Amerindia.

Randle, S.

2015 *Castellani jesuita. 1899-1949*, Buenos Aires, Vórtice.

2017 *Castellani maldito*, Buenos Aires, Vórtice.

Romero, J.L.

1971 «Recuerdos de la vida literaria y cultural en Buenos Aires en los años treinta», entrevista realizada por Leandro Gutiérrez», Buenos Aires, ITDT. Disponible en: <https://jlromero.com.ar/archivos_jlr/recuerdos-de-la-vida-literaria-y-cultural-en-buenos-aires-en-los-anos-treinta-1971/> [consulta: 27 de octubre de 2023].

Rubinzal, M.

2012 *El nacionalismo frente a la cuestión social en Argentina (1930-1943). Discursos, representaciones y prácticas de las derechas sobre el mundo del trabajo*, tesis de posgrado, FAHCE.

2018 «Volviendo a los años 30: el nacionalismo argentino y los trabajadores», en *Archivos*, nº 13, septiembre, pp. 53-73.

SIPA

1951 *Síntesis histórica argentina*, Buenos Aires, SIPA.

Solari, M.

1949 *Historia de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo.

Spilimbergo, J.E.

1957 *Nacionalismo oligárquico y nacionalismo revolucionario*, Buenos Aires, Amerindia.

Storttini, J.

2004 «Polémicas y crisis en el revisionismo histórico argentino: el caso del Instituto de Investigaciones Históricas "Juan Manuel de Rosas"», en Devoto, F. y Pagano, N. (eds.), *La historiografía académica y la historiografía militante en Argentina y Uruguay*, Buenos Aires, Biblos.

Tedesco, J.C.

2020 *La educación argentina (1930-1955)* [CEAL, 1980], en *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Zanatta, L.

1997 *Del Estado liberal a la nación católica*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

1999 *Perón y el mito de la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo (1943-1946)*, Buenos Aires, Sudamericana.

Zanca, J.

1986 «El testimonio de Derisi, Octavio. Evocación de los Cursos de Cultura Católica», en Rivero De Olazábal, R., *Por una cultura católica*, Buenos Aires, Claretiana.

2012 «Los Cursos de Cultura Católica en los años veinte», en *Prismas*, vol. 16, nº 2, diciembre, Bernal. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-04992012000200011> [consulta: 18 de octubre de 2023].

Zuleta Álvarez, E.

1976 *El nacionalismo argentino*, Buenos Aires, La Bastilla.

Zuretti, J.C.

1972 *Nueva historia eclesiástica argentina*, Buenos Aires, Itinerarium.

Capítulo 8

Nacionalismo popular y educación

JORGE LEVORATTI
Universidad Nacional Arturo Jauretche

La crisis política de 1930 develó las limitaciones del sistema liberal como regulador del orden social y político, y también de los mecanismos de representación política de la voluntad popular. La coyuntura fue propicia para la aparición en superficie de tendencias que abrevaban en los años previos. De tal modo, con la experiencia política «uriburista» se desplegó una diversidad de líneas de pensamiento, ya académicas, ya militantes, a las que se identifica como *corrientes nacionalistas*. Darío Pulfer, en el capítulo de su autoría incluido en este libro, reconoce como centrales cuatro corrientes: la compuesta por quienes continuaron reivindicando el accionar de José Félix Uriburu, los "uriburistas" decepcionados, los doctrinarios antiliberales y los neutralistas conservadores.

El propósito de este capítulo es presentar dos expresiones nacionalistas con preocupaciones y proposiciones en el campo educativo, de algún modo marginales al cauce madre de los nacionalismos, ya sea por trayectoria o por identidad política. Estas expresiones, producidas ambas en los años treinta, más allá de sus particularidades, portaban un núcleo de afinidades alrededor de los conceptos de *nación* y *pueblo*. Por lo tanto, se las ha incluido en la categoría de «nacionalismo popular». Una de ellas pertenece al campo académico y se encarna en la persona de Saúl Alejandro Taborda, filósofo y pedagogo al que, como afirma Dotti (1998: 24), «su producción intelectual y el compromiso práctico lo ubican en el campo del nacionalismo popular, *sensu lato*, aunque sus posiciones teóricas mantienen tanto fuertes divergencias como puntos de claro contacto con no pocas doctrinas de los habitualmente considerados como los *nacionalistas argentinos*». También Barbero y Devoto (1983: 11) utilizan la categoría «nacionalismo popular» en las vertientes laico-democrática: Rojas y Mosconi; y católico-popular: Gálvez. Asimismo, Ciria y Sanguinetti (1968: 285) filian a Taborda en el «nacionalismo izquierdista». Por su parte, Buchrucker (1987: 259) inscribe a Taborda como un predecesor del «nacionalismo populista», categoría ideológica en principio reservada casi exclusivamente para la agrupación de militantes radicales Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina (Forja), la otra expresión que, en este capítulo, incluimos como vertiente del «nacionalismo popular». Forja, fundada el 29 de junio de 1935, en su primer manifiesto atacaba a las oligarquías y

al imperialismo, exigía la reinstalación de la soberanía popular y se vindicaba como la auténtica expresión del radicalismo. Ambas corrientes de pensamiento gravitaron en la política educativa de los años peronistas, tanto en la jurisdicción nacional como en las provinciales.

SAÚL ALEJANDRO TABORDA

En la tradición educativa argentina, durante el período de entreguerras, una de las figuras de excelsa reflexión fue la de Taborda (1885-1944), y, quizás también, una de las más ignoradas y menos difundida (Puiggrós, 2003).[1] Nació en la mediterránea Córdoba, cursó sus primeros estudios en la escuela elemental Santiago Temple y en la Escuela Normal de la ciudad capital. Inició el nivel secundario en el Colegio Nacional del Oeste de la ciudad de Buenos Aires y lo concluyó en el Colegio Nacional de Rosario, ámbitos en los que comenzaron sus primeros escarceos con el anarquismo. Se graduó como abogado en la Universidad Nacional de La Plata en 1910 y, en 1913, se doctoró en la Universidad Nacional del Litoral. Radicado en Córdoba en 1914, participó en los núcleos que fueron el fermento del estallido del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 (Ciria y Sanguinetti, 1968). Hacia 1918, publicó *Reflexiones sobre el ideal político de América*, obra que dedicó a José Ingenieros. En 1920, en pleno auge reformista, fue designado profesor titular de Sociología de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Litoral y, en 1920, rector del Colegio Nacional de La Plata, institución en la que procuró vanamente instaurar los principios pedagógicos democratizadores del reformismo a través de la creación de La Casa del Estudiante, entidad similar a la Residencia Estudiantil que en Madrid creara Juan Ramón Jiménez. En la frustrada experiencia platense advirtió los límites del movimiento reformista, que clausuraba toda acción radicalmente innovadora y constreñía el reformismo al ámbito universitario: la autonomía universitaria, el cogobierno y el acceso a las cátedras por concurso. Expulsado por «anarquizador» de la Universidad de La Plata y en el contexto de un fuerte avance de la contrarreforma, partió hacia Alemania en 1922. Permaneció en Europa hasta 1928: allí realizó estudios de Pedagogía y mantuvo vínculos con los intelectuales Paul Naptor y Giovanni Gentile. A su regreso, comenzó la escritura de lo que Montenegro (1984: 24) define como *escritos del segundo período*, consistentes en cuatro tomos titulados *Investigaciones pedagógicas*. En ellos desplegó analíticamente su teoría sobre el fenómeno educativo. El primero y el cuarto tomo se publicaron en 1932 y 1930, respectivamente; el segundo y el tercer tomo –de sustancial elaboración teórica– fueron publicados en 1951, tras su muerte, y se desconoce si sus reflexiones estaban efectivamente concluidas (ibíd.: 25). En

1. Según Ciria y Sanguinetti (1968: 288), solamente el escritor de «izquierda nacional» Fermín Chávez intentó la valoración de Taborda, aunque tardíamente y en forma superficial. Según este, el desconocimiento de los escritos y pensamiento de Taborda se debe a sus propios compañeros de la Reforma de 1918.

1932, fundó el Frente de Afirmación del Nuevo Orden Espiritual –cuestionado por sospechárselo desde la izquierda como derechista– y, en 1935, la revista *Facundo*. Taborda murió en Unquillo (Córdoba) el 2 de junio de 1944.

Su pensamiento se inscribe en un espiritualismo neokantiano, signado por la articulación alrededor del ideal del deber ser, nunca concretado empíricamente. Dado que la educación está sujeta al ideal del espíritu, Taborda define al espíritu como la actividad intelectual que

> Procura claridad sobre las cosas que nos rodean mediante un sistema de relaciones ganadas por la observación, la distinción, la comparación y el análisis. Esta actividad supone una memoria, la memoria de las relaciones ya obtenidas, la memoria que nos trae –de *tradere*, de donde *tradición*– esas relaciones y la revolución, esto es, la actitud con la que el espíritu vuelve sobre una relación adquirida y la convierte en un nuevo problema (Taborda, 2011a: 453).

En consecuencia, afirmará que el orden político surgido del movimiento emancipatorio de la dominación española no podía prescindir de la tradición espiritual de España. La educación que se expresó como revolución debió referirse a la tradición «viva y presente en todas las manifestaciones de la existencia de la vida comunal», en especial del idioma.

Taborda remite a la tradición encarnada en el «crisol espiritual del humanismo español» resultante del «nomadismo hispano que fundó núcleos urbanos para el desarrollo de actividades sedentarias». El ideal educativo se plantea lejos de todo carácter especulativo y lejos también de una tradición de pensamiento hispano. La tradición española reivindicada no surgía de la cultura letrada, sino de la experiencia existencial de la cotidianeidad de la vida comunal de la colonia. Cotidianeidad que para Taborda estaba animada por el ideal que hacía a la esencialidad tanto de los hombres como de los pueblos.

Curiosamente, su pensamiento se ha inscripto en una variante del «nacionalismo», siendo la mayoría de sus atributos ajenos a la matriz ideológica de los nacionalismos, que, para los tiempos en que escribió, estaban alineados en el pensamiento de «derecha», afines al fascismo, el nazismo, el falangismo u otras variantes corporativas (Navarro Gerassi, 1968), y un tanto más cercanos a los futuros nacionalismos de «izquierda» que crecerían en la Argentina varias décadas después. Radicalmente lo distanció de los nacionalismos de derecha y de izquierda su idea respecto a la relación entre Estado y nación. En tanto los nacionalistas sostuvieron la estatolatría, que implica la supremacía del Estado sobre la Nación –sea en términos hegelianos o gentilianos–, Taborda, imbuido de una concepción fichteana, sostuvo la preeminencia y precedencia de la nación sobre la configuración y conformación del Estado (Taborda, 2011a: 360). En su visión idealista de la historia, la existencia de una nación no se genera en la voluntad política del Estado, sino en la preexistencia de ideales que aspiran a una configuración de una estructura. Así, el ideal acuñado por la vida histórica de Francia es el del ciudadano idóneo y nacionalista nutrido en el principio de la igualdad y la racionalidad cartesiana; el de Inglaterra el ideal del *gentleman*, ideal de dominadores, ideal común al noble, el burgués y el trabajador inglés, impregnado del

espíritu de aventura y de la necesidad de ambición de ganancias; mientras que el Estado es la juridicidad de la nación: al amparo de su poder se cumplen los ideales de esta que se realizan en un tiempo histórico. En consecuencia, la nación precede en su existencia al Estado.

También disintió Taborda con los nacionalistas respecto a la ponderación de los valores de la revolución francesa de 1789. Mientras que para estos los principios de las desmedidas libertades introducidas por la revolución resultaban el mal de los tiempos del siglo, al disolver el orden y la jerarquía del mundo social; para Taborda, la revolución, al disolver el orden católico del mundo medieval, puso al individuo secularizado frente al concepto axiológico de la personalidad que significaba la adopción espontánea de un valor de acuerdo al cual se realizaba como destino. En tal escenario se configuraron las naciones occidentales que aspiraron a los valores de libertad, igualdad y fraternidad; aspiración frustrada por el curso de la economía marcado por el capitalismo que subordinó los intereses nacionales al crecimiento de bienes materiales, internacionalizando la economía y desatando una lucha colonial por los mercados favorecida por las fuerzas armadas. Para Taborda, el auspicioso mensaje del siglo XVIII no logró su realización en el siglo XIX, que «ha propugnado la libertad, pero no la ha hermanado indestructiblemente a la igualdad y a la fraternidad» (ibíd.: 199). También el cuestionamiento a la corporación militar alejaba el pensamiento tabordiano de las belicosas huestes nacionalistas. El alineamiento que vislumbra entre los intereses de clase de los trabajadores de los países centrales con los correspondientes a los intereses de las burguesías de las naciones imperiales lo alejaba del internacionalismo proletario, pregonado por el marxismo. No obstante, sus escritos registran varias citas de autoridad a obras de Karl Marx.

ORIGEN ESPURIO DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Con toda certeza, Taborda asigna a una lectura presurosa y descuidada de *El contrato social* de Jean-Jacques Rousseau –traducido por Mariano Moreno– el remoto punto de clivaje de la tradición que signó el alejamiento de la tradición cultural castellana y la incursión en el sendero de la cultura francesa. Esa decisión impelida por la urgencia de encontrar un punto de fractura con la dominación política española generó, en consecuencia, un proceso emancipatorio no versado en el conocimiento profundo de las doctrinas enciclopedistas, sino en el «fondo místico y voluntarista heredado de España, fondo vernáculo en virtud del cual nuestra voluntad histórica se inserta en la íntima e irrenunciable tradición del alma castellana» (Taborda, 2015: 121). De este modo, Taborda desvincula el proceso político de la expresión cultural que lo revistió, preservando la gravitación de la cultura hispana en la matriz de la voluntad política emancipatoria. Como consecuencia, en lo educativo –y no obstante haber adoptado en 1853, por influencia de los Estados europeos informados en el liberalismo político y económico, la ideología revolucionaria– paradojalmente las preocupaciones estuvieron alejadas de la pedagogía política de la Convención francesa. A partir

del mandato constitucional, las provincias legislaron en materia educativa, reglamentando las prácticas empíricas, con prescindencia absoluta de la pedagogía revolucionaria –dado su desconocimiento– y con escasos ensayos de métodos normalistas. La gravitación de los modelos educativos europeos o estadounidenses se limitó al interés por algunos principios normalistas y por la obligatoriedad escolar. Fuera de ello, para Taborda el acto educativo fue una función inherente a la vida de la comunidad.

Solo con la excepción de Santa Fe, a cargo de Estanislao López –único gobernante que impulsó la actividad educativa en el marco de una concepción racionalista acorde con los principios de la Ilustración–, se desarrolló la educación colonial-comunal en todas las provincias argentinas hasta la sanción de la Ley Nº 1420, el 8 de julio de 1884. Para Taborda (2015), esta ley es tributaria del «darwinismo social» propugnado por el inglés Herbert Spencer (en su Artículo 1º establecía como único objeto de la educación primaria «favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años») y de la tradición francesa, que hizo de la educación el dispositivo de concreción de los fines políticos de la revolución burguesa de 1789: la construcción del ciudadano idóneo. Admitida la educabilidad, la educación se planteaba como un proceso *ab extra* a través de un inventario de conocimientos a disposición del educador. Si el mayor caudal de conocimientos garantizaba una mejor formación «moral, intelectual y física», quedaba abierto el camino al enciclopedismo asociado al hombre útil y benéfico para la especie y la sociedad; de allí la función unificadora del Consejo Nacional de Educación de elaborar meticulosos y extensos programas. Política educativa que responde a una pedagogía estatal construida sobre el pedestal de un autoritarismo que desconoce al niño real y sus vivencias y hace del maestro un obediente ejecutor de una voluntad ajena, carente de iniciativa y limitado de toda autonomía. En la vigencia de esta pedagogía estatal de corte racionalista, que Taborda considera al servicio del ideal político, extraña a toda originalidad, ajena a toda reflexión pedagógica científica y a toda fundamentación filosófica, denuncia la ausencia de un Estado argentino y la preeminencia de un «Estado de importación», de un Estado de copia. En esta afirmación estriba su nacionalismo de impronta educativa, distante de los nacionalismos de los años treinta, centrados en la restauración del orden, la jerarquía y la religiosidad católica (Navarro, 1968), aunque también afín con ellos –como más adelante se verá–, por un lado, en el cuestionamiento al liberalismo, el parlamentarismo, la partidocracia y la tradición ideológica de la Revolución francesa y, por otro, en la defensa del federalismo y la vertiente de la cultura castellana del misticismo nutriente del heroísmo hispano, y no de la cruz y la espada de la unidad de los reyes católicos exaltada por el franquismo. Estas reflexiones, hilvanadas en el texto «La política escolar y la vocación facúndica», publicado originalmente en 1941, argumentaban la denuncia del proyecto de unitarización de la educación en manos del Estado nacional –iniciado solapadamente con la Ley Láinez de 1905–, cuyo objetivo era imponer en la educación de las provincias un sesgo normativo teleológico, haciendo de las escuelas «un instrumento al servicio de los intereses políticos transitorios antes que un instituto destinado a cumplir

la actividad inherente a una disciplina espiritual dotada de leyes y de métodos propios». Junto a la reivindicación del federalismo, Taborda realza la autonomía disciplinar de la pedagogía y su carácter científico.[2]

Advierte Taborda una dislocación entre los ideales educativos –nacionalismo e idoneidad– adoptados por el «Estado educativo» argentino, constituido en 1884, y los tiempos que se viven. Los ideales, que, atento a su filiación kantiana, Taborda define como la imagen de lo que debe ser se cumplen como formación moral en el devenir espiritual del hombre. Y es la docencia su síntesis virtuosa:

> cada época que se dispone a estructurar sus contenidos espirituales acusa su anhelo de síntesis en las tareas docentes. En las tareas docentes antes que en ninguna otra manifestación del espíritu, porque en ninguna como en ellas repercute con mayor fidelidad el trabajo de coordinación de las tendencias económicas, religiosas, artísticas y políticas del tiempo (Taborda, 2005: 331).

Correspondiendo a esa concepción, tras reseñar los ideales de época desde la remota antigüedad, Taborda subraya como novedad del siglo XIX la creación del «Estado docente», consecuencia del arribo de las masas y la democratización política. El Estado, que nunca había tenido una misión cultural, de súbito entendió que no podía sobrevivir sin el ciudadano y sin el hombre útil, y asumió las funciones educativas. Idoneidad y nacionalismo se constituyeron como los ideales pedagógicos, como los dos grandes principios de demolición del mundo medieval y como piedra angular de los intereses de la burguesía. Suprimidos los privilegios del «antiguo régimen», perdieron su razón de ser en la lucha contra la nobleza y el clero y debieron pasar a ser ideales supremos ecuménicos. Sin embargo, la burguesía, tergiversando los ideales de la revolución de 1789, se apoyó en las teorías contrarrevolucionarias e hizo de *idoneidad* y *nacionalidad* solo preocupaciones de clase. De allí que Taborda afirmara la necesidad de revisar y juzgar la obra del «Estado docente»: ponderar en qué grado nacionalidad e idoneidad han conseguido lograr validez ecuménica y en qué medida pueden ser las normas rectoras de la nueva cultura. Al respecto, se preguntaba en 1932: «¿Qué perspectivas históricas tiene hoy el tipo humano al que desde su origen aludieron la idoneidad y el nacionalismo?» (Taborda, 2011b: 336). Lejos de considerar estos ideales como constitutivos de las naciones europeas, los atribuía a los intereses particulares y exclusivos de la clase burguesa. Es ahí donde la pretensión de que se consagren como ideales universales zozobra. Claudicante la burguesía en el compromiso de universalización de los ideales revolucionarios de 1789, su acción se limitó al afán de ganancia que informa el «espíritu burgués». En tanto el nacionalismo derivaba en un servicio adscripto a la gran industria y el capital. De resultas, reflexiona, la experiencia de

2. Revista *Sustancia*, vol. II, Tucumán, Argentina, marzo de 1941, pp. 186-223. Citado en Taborda, 2015: 119. Una temática similar se publicó en el tomo III, capítulo XII, de *Investigaciones pedagógicas*, con el título «El ideal pedagógico de la política escolar argentina».

la idoneidad y el nacionalismo ha sido juzgada y condenada severamente por voces de todos los sectores del pensamiento. Condena que desde la perspectiva espiritualista de Taborda refiere a la decadencia del orden social que informa de la decadencia de ambos ideales.

Siendo la nación una forma de vida que no procede del Estado –un microcosmos en oposición al macrocosmos del mundo medieval–, confundió la Argentina en su proceso de emancipación de España su propia índole de nación preexistente y confió al Estado, que adoptó los principios de idoneidad y nacionalidad de las naciones europeas, la obra de organización nacional, ingresando de tal modo a la contradicción entre la constitución social y la constitución política en la que, para Taborda, discurría la Argentina y sobre la cual se imponía la necesidad de revisar las decisiones otrora adoptadas.

Jugando en espejo con las obras de Rousseau y Domingo F. Sarmiento, Taborda asocia como ciertamente pedagógicas las problemáticas del *Emilio* con las de *Recuerdos de Provincia*; y como políticas, las de *El contrato social* y *La educación popular*. Mientras en Rousseau destaca la incompatibilidad entre la atención a la espontaneidad natural del niño y la formación del ciudadano nacionalista e idóneo; en Sarmiento advierte con pena la opción por la legislación francesa de 1833 como modelo para la educación argentina, concepción extraña a la recibida por el sanjuanino en su pueblo natal. Exculpaba a Sarmiento de no advertir que la adopción de la ley significaba la adopción del ideal pedagógico que la informaba, contraponiendo de tal modo «el ideal del tipo de hombre concebido por el humanismo racional renacentista al ideal de la personalidad esencial del humanismo español» (Taborda, 2011b: 452). La marca invisible de la acción colonizadora operaba sobre la cultura argentina imponiendo los superiores ideales de la racionalidad.

LA PROVINCIA DE LA PEDAGOGÍA, SU AUTONOMÍA DE LA ÉTICA Y DE LA POLÍTICA

Si la moral constituye lo abstracto y la pedagogía lo concreto, corresponde a esta reconocer su carácter autónomo, al que el deber ser que no le es extraño le corresponde la relación con el ser concreto de la vida espiritual y cultural. Taborda formula diferencias entre el acto ético, que es bimembre: la persona y la ley ideal normativa; y el acto pedagógico que es trimembre: educador, bien y docendo. En este el educador actúa como personalidad que no solo trasmite valores, sino que hace vivos esos valores en el docendo. Los bienes qua maneja deben ser pedagógicos, es decir, formativos del niño. Para Taborda, el racionalismo de Descartes configuró el pensamiento educativo francés alineado con los ideales políticos y sociales de la revolución burguesa de 1789, la idoneidad y la ciudadanía. El ideal del ciudadano idóneo y nacionalista está en el alma de la vida política francesa. No obstante, lejos de universalizarse, fue puesto por la burguesía al servicio de su interés particular. En consecuencia, concluye, Francia no ha desarrollado una ciencia de la pedagogía y, por ello, sigue adicta a las prácticas docentes que pone al servicio del ideal político dominante.

Según Taborda, sobre las construcciones de un mundo periclitado advenía un ciclo cultural novedoso, erigido sobre las cenizas del positivismo. Esta situación lo preocupaba seria y profundamente en relación con el problema de la formación de la personalidad, en el cual la pedagogía se proclamaba como disciplina independiente, «dotada de objeto y método propios y de una legalidad unívoca y peculiar» (ibíd.: 424). Abandonada la finalidad de los tiempos de preguerra de hacer del niño un *homo faber*, la concepción de la personalidad dirigida por los valores hacía de lo axiológico orientación y dirección de la conducta humana. Esta concepción que asume el compromiso de integrar activamente lo individual a lo comunal comienza proclamando en la escuela nueva que cada estadio del crecimiento humano es un mundo concluido y cerrado; y, en consecuencia, el hacer pedagógico debe «tratar a la niñez como niñez y a la juventud como juventud» (ibíd.: 425). Asimismo, subrayaba que la educación, objeto de estudio de la pedagogía, consistía en una actividad referida al individuo y su personalidad como miembro de la comunidad, y «no a la comunidad misma, al orden del pueblo, a la unidad política. La unidad de un pueblo es asunto de la política» (ibíd.: 428). Taborda fortalecía la necesaria escisión de la pedagogía respecto de la política con una cita de Hans Freyer: afirmaba que la creación de un producto político –como lo es un pueblo– no era una tarea pedagógica, sino el cumplimiento de la voluntad política de la acción política. No obstante, la afirmación acerca de que el quehacer pedagógico ha encontrado un dominio de leyes propias dentro del complejo de la vida espiritual advierte que la autonomía entendida en sentido absoluto es inadmisible. Al respecto asevera:

> La postulación de la autonomía no entraña un designio ajeno, o contrario a la influencia de las diversas concepciones del mundo [...] el maestro es un hombre, y como hombre pertenece a la comunidad, participa de sus problemas y obedece a las solicitaciones políticas, económicas, sociales, estéticas, religiosas de su tiempo [...] El maestro es un hombre cuya personalidad se realiza en los valores, dentro de las diversas direcciones espirituales (ibíd.: 487).

Respecto a la relación entre política y pedagogía, Taborda reniega de la educación subordinada a la finalidad política del Estado, que hace del maestro un agente imprescindible, pero solo mero instrumento. Y reivindica la importancia del comportamiento del maestro «como maestro», con autonomía y sin fanatismo.

EL IMPERIALISMO: TENDENCIA NATURAL DE LOS NACIONALISMOS EUROPEOS

Taborda homologa los ideales franceses de idoneidad y nacionalismo al ideal de *gentleman* de Inglaterra, resultante de la comunión de la aristocracia con la burguesía, universalizado por la empresa imperial y colonial. Ideal de dominadores originado en la piratería, actividad precursora del comercio, compartido –por acción armonizadora de la educación nacional– por nobles, burgueses y trabajadores. En los nacionalismos de ambas naciones reconoce Taborda una impron-

ta necesariamente expansiva como mecanismo de atenuación de las tensiones sociales internas y generación de márgenes de armonía, expansión que incuestionablemente derivó en un comportamiento imperial y en la incorporación de dominios coloniales o neocoloniales. En tal sentido afirma:

> Toda nación constituida por un sistema de ideales en el que prima el ideal de una elite es tanto más propensa a la expansión hacia afuera cuanto más armónica es la relación de los elementos humanos que la integran [...] cuando la mayoría de los miembros de la comunidad se hace elite o está en vías de hacerse elite, procura mediante una acción hacia afuera el sustrato económico exigido por las condiciones vitales (ibíd.: 409).

La política estatal acorde con el ideal de la nación obra entonces con amor y poder; amor hacia adentro; poder hacia afuera –ley de hierro de la nación–, desplegando múltiples modos de expansión. La educación trasunta el ideal del deber ser de esa nación y opera en consecuencia en el marco cultural de esa acción expansiva. Expansión que hace condenable el nacionalismo agresivo e imperialista. Taborda descree de que el llamado humanitario morigere la avasallante acción colonial, pues esta solo se perturba por acción de la fuerza. La piedra angular de validación de la acción colonizadora fueron siempre sus elevados fines, radicados centralmente en la cultura. El verbo *colonizar*, comenta el autor, procede etimológicamente del latín *colo*, *colom*, *cultum*. Para los romanos, poner una planta de ciudad en otro suelo con el fin de dominio y cultura. La colonización, que fue siempre un fenómeno sustentado en la inferioridad del colonizado, conmina a este a asumir como propio el ideal del colonizador. Por su naturaleza, la colonización siempre es un hecho violento que impide al pueblo sometido estructurar los ideales de su *etnos* y constituirse como nación. Para la Argentina, sentencia Taborda:

> Sin ser racionalistas, vivimos sujetos a un sistema de instituciones que otros pueblos nos han endosado para instaurar el absolutismo que conviene a idiosincrasias foráneas. Por eso soportamos un Estado que no es el que corresponde a nuestra expresión, pero que, por ser adecuado a la unidad cerrada, favorece la persistencia de una burguesía agropecuaria que es tributaria de la burguesía inglesa [...] Bajo una fórmula lógica y matemática de la igualdad, esa burguesía se asegura el acaparamiento de la riqueza producida por el trabajo (ibíd.: 407).

Irremediablemente, los ideales de la Revolución francesa –nacionalismo e idoneidad– derivaron en la expansión y el dominio de unos pueblos sobre otros. Con ello quedó obliterada toda posibilidad de ecumenismo, ante lo cual, Taborda vislumbra/especta el advenimiento remoto del ideal del trabajo, como ideal ecuménico, universal que haga posible la convivencia de los pueblos. El caos que imperó por doquier –afirmaba en 1933– resultaba de una economía insumisa a toda escala de valores: ante ello, se imponía que fuera sometida a altos valores, sometimiento que operaría por la difícil tarea de la reducción del capitalismo. Sobre la cuestión consideraba: «Rusia con su concepción soviética está ofreciendo sugestiones de extraordinaria importancia» (Taborda, 2011a: 200). La reflexión

tabordiana de gruesos trazos utópicos remite al ideal de los socialistas del siglo XIX de una sociedad de iguales, que dice: será la verdadera época de la historia del hombre. En tanto, desde la conciencia de la condición de colonizados –por la adopción de los ideales de las naciones europeas–, propugna la identificación de nuestra propia expresión, de nuestro propio ser vinculado a la historia del nombre argentino. Taborda esboza un nacionalismo defensivo y encontrará en la educación su mayor potencia con la reivindicación de lo facúndico.

LO «FACÚNDICO»: ESCUELAS Y COMUNIDADES

Con el término *facúndico*, Taborda remite a la auténtica expresión pedagógica de la cultura argentina, de cuyo curso se alejaron los hombres de 1810, influenciados por los modelos de Francia e Inglaterra. Desviación acentuada por Sarmiento al optar en *Educación popular* –hacia 1849– por los principios docentes deducidos de la doctrina política de la igualdad de la que deriva el derecho de la democracia igualitaria a la educación como educación común, de la cual se hace congruente la educación de las masas. En consecuencia, la política interviene en la educación –y no el hecho educativo– y hace de la igualdad el principio nutricio de los dos grandes postulados de la modernidad: la idoneidad y el nacionalismo. De ahí que Sarmiento no partió de una concepción pedagógica, sino de una política. En tanto, a la función docente de la formación del ciudadano adosó el desarrollo en este de la misión de fomentar el poder, la riqueza y la fuerza de la nación. Perspectiva que Taborda argumenta citando *Educación popular*: «la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean» (Sarmiento, 2011: 48). Paradojalmente, pero con valoraciones opuestas, su caracterización era similar a la que Escudé (1990) formulara medio siglo después acerca de la finalidad utilitaria del proyecto educativo de la «generación del ochenta». Esa concepción, previa a la Constitución de 1853, se plasmó en la Ley Nº 1420 de 1884 y continuaba vigente. En el año del Centenario, Ramos Mejía exaltaba su contribución a la formación del ciudadano argentino en una sociedad altamente integrada por migrantes europeos. Taborda señalaba que la docencia de Estado desde 1910 había procurado vanamente favorecer la homogeneidad de la estructura social y creído dar una armonía social al propugnar la enseñanza nacionalista a través de lo que llamó la «pedagogía del hecho». La subordinación del ideal docente –concebido como una pedagogía del hecho– al ideal político es denunciada por Taborda como resultante de lecturas extemporáneas de libros europeos que confiaban a la pedagogía la virtud de armonizar los conflictos sociales. La responsabilidad la descargaba sobre Sarmiento que, imbuido de la pedagogía revolucionaria francesa, «no se percató de que una cosa es la educación popular y otra diferente es la educación primaria» (Taborda, 2011: 429). Siendo que en orden a la educación popular el ideal político es inadecuado e ineficaz, no es menos ineficaz e inadecuado ese ideal respecto a la educación primaria: anula al niño concreto, a «cada niño». El cuestionamiento es radical a la ponderación que el Consejo Nacional de Educación hace del progreso educativo a través de sus

mediciones censales de niños alfabetizados o escolarizados, pues eso nada tiene que ver con la calidad de la educación, ya que esta sustancialmente consiste en la formación de la personalidad del niño en su dimensión espiritual.

En términos de Taborda, la educación resulta de la obra que todo pueblo realiza en su existencia. El sujeto docente es entonces un sujeto colectivo que, en el caso argentino, se expresó en las comunas que antes y después de la unificación de la nación cumplieron las tareas docentes con autenticidad y eficacia. En ellas, sus hombres crearon los valores que expresaban su voluntad educativa. En acción compartida, cabildos y familias atendían la educación de la infancia. La popularidad de la escuela era su virtud, característica que se acentuaba en las comunidades mediterráneas (ibíd.: 435). Taborda rescata el sentido no utilitario de la educación colonial, resultante del ideal ecuménico que primó en los centros urbanos fundados por los conquistadores españoles. Sin embargo, en sus escritos previos a 1930 presentaba una imagen inversa de la política docente española vinculada a consolidar el estado de cosas monárquico-clerical valiéndose de la ignorancia popular. «Ignorancia llena de prejuicios y de groseras supersticiones» que fue un recurso en manos de los conquistadores. Ignorancia fomentada desde las esferas de gobierno al mismo tiempo que se impedían los adelantos de la técnica y se segaban las fuentes de riqueza. «Así se explica que la revolución de 1810 solo encontrara 54 escuelas en todo el inmenso territorio que pertenece ahora a la Argentina» (Taborda, 2011a: 75). En ese ideal ecuménico –afirmaba en *Investigaciones pedagógicas*– se formaron los hombres de la voluntad de Mayo y ese es «nuestro sentido histórico expresado en los caudillos» (ibíd.: 436). Caudillos que indirectamente condenó en la nota «Política docente» como la «barbarie que [...] no tardó en lanzarse sobre la Constitución del año 26» (ibíd.: 76), dando lugar a la reaparición de la ignorancia colonial acentuada durante el período de la «tiranía gaucha» hasta la organización nacional. Lejos de toda reivindicación de Juan M. de Rosas –tan cara en general al nacionalismo–, elogiaba la educación «comunalista y facúndica» de Mariano Cabezón, que desafiando «las iras de la tiranía rosista» condujo a sus alumnos al lugar de tortura del régimen, a denunciar la inmoralidad y la injusticia de la tiranía, y a recibir el amor de las gentes. Vistas estas versiones, se evidencia una mutación ideológica entre el liberalismo de sus escritos tempranos y su escepticismo sobre la democracia liberal en los años treinta.

Acerca de la configuración de la cultura postula una mirada hegeliana expresada en la tensión y lucha entre la potencia formativa de los valores preexistentes y las potencias formativas de los valores recién venidos que devienen de la vida creadora del pueblo. Desde esta perspectiva, la crisis de Argentina sobrevino por el desprecio a las tradiciones hispanas y su solapamiento por las virtudes del liberalismo, proceso que tuvo su inicio con las invasiones inglesas y la difusión de las doctrinas contractualistas. Taborda distingue entre los hombres que crearon la nueva economía agroexportadora –apropiadores del suelo– y «nuestros hombres» esencialmente precapitalistas, no integrados al nuevo modelo económico, resultando en la dislocación del orden local y la aceptación de la economía del extranjero. Llamativamente, no utiliza la categoría «oligarquía» para los hombres que crearon la nueva economía. Asimismo, descalifica la

función unificadora del Estado nacional como constituyente de la nacionalidad argentina –existente antes de 1810– y denuncia en aquella un afán impositivo monopolizador que destruyó las autonomías locales. Nuestra fisonomía, afirma, tiene la marca de lo «facúndico», lo acuñado en los tres siglos de cultura castellana previos a 1810. Su negación al reconocimiento del aporte inmigratorio masivo europeo es terminante: los hemos traído solo como «máquinas de trabajo, como instrumentos de producción», afirma. Según Dotti (1998: 34-35), el foco de atención de Taborda está puesto en un ideal de convivencia a modelar sobre la base de comunidades de la Argentina rural precapitalista de raíz hispanoamericana. A partir de la inspiración en la figura del caudillo Facundo Quiroga (1788-1835), acuñó el término «facúndico» en la revista *Facundo*, que comenzó a editar en el centenario de su asesinato. En sus páginas, identificó con el término por él creado el ideal de la nacionalidad nacional y el destino argentino. A partir de mayo de 1936, publicó en *Facundo* el «Temario del comunalismo federalista», programa de gobierno que instauraba un orden político comunal federativo, propiciaba una economía comunalista, con restricciones al derecho de propiedad de la tierra, enfiteusis de tierras fiscales –seguramente recordando el sintagma de Fichte «la tierra es de Dios–, limitación de ganancias a entidades financieras, control estatal de transportes y comunicaciones, supresión de impuestos al consumo popular, vigilancia estatal sobre las inversiones de capital extranjero, subordinación del comercio exterior a las necesidades comunales, pago de la deuda externa en la medida de la capacidad económica, limitación al derecho de herencia en lo jurídico y en lo eclesiástico, y separación de la Iglesia del Estado. Como decisiones especiales, declaraba el reconocimiento legal de los soviets de la república rusa y el apoyo al frente único contra el fascismo y la reacción imperialista (Ciria y Sanguinetti, 1968: 307-315).

La teorización ficcional de la herencia utópica de las comunas anárquicas resultantes de la historia española, colonial y argentina le permite construir un modelo que más que una descripción histórica es una ficción práctica animadora de su proyecto político y cultural. En la interpretación de Dotti (1998), esta ficción lejos está de acercarse a una versión histórica medianamente rigurosa sobre la sociabilidad de la época colonial y de la Argentina de las primeras décadas del siglo XIX, circunstancia que no afecta la potencia discursiva de su doctrina. Es así que Taborda da origen a una suerte de mitologema político que legitima su teoría.

LA ESCUELA ÚNICA. EL PROYECTO EDUCATIVO DE TABORDA

En el tomo IV de *Investigaciones pedagógicas*, publicado en 1932, Taborda expone sus «Bases y proposiciones para un sistema docente argentino»,[3] en las que inscribe el proyecto de creación de la Escuela Única (EU). De igual modo que la legislación educativa nacional y provincial, se postulan la gratuidad y obli-

3. Las «Bases...» fueron publicadas con anterioridad en la *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, nos 3-4 y 5-6, 1929.

gatoriedad de la asistencia, aunque las hace extensivas a los niños entre tres y dieciséis años, abarcando el jardín de infantes –tres años–, la escuela elemental –seis años– y la escuela media –cuatro años–. En todas las instancias regiría la coeducación de los sexos. La magnitud del vecindario determinaba la creación de las instituciones educativas, en las que primaban las matrículas reducidas. El trabajo manual y los ejercicios corporales estaban presentes en todos los años de la EU. El trabajo como espacio de aprendizaje no aparecía necesariamente desvinculado de la función productiva: en las comunidades escolares de la campaña regiría el plan común de EU, con acentuación en trabajo agrícola y ganadero. En la escuela media predominaba la enseñanza de castellano y latín.

El sistema se completaba con los institutos superiores –colegios nacionales, normales, de ciencias, de bellas artes, profesionales–, que eran arancelados, de tres años de duración y habilitaban el ingreso a las universidades nacionales de Buenos Aires, La Plata, Santa Fe, Córdoba y Tucumán. Las «Bases...» consignaban sintéticamente los contenidos de enseñanza de cada nivel –desde los jardines de infantes hasta las universidades–, los requisitos para la docencia, el desempeño exclusivo y el carácter inamovible, y el régimen de exámenes y de gobierno de todas las instituciones. Dos ejes ideológicos articulaban su propuesta: la confrontación con el positivismo y con la Iglesia católica. Los programas de cada año de estudio aborrecían de todo enciclopedismo, «toda pedagogía de los hechos», como sentenciaba Taborda. La convalidación de la coeducación sexual resultaba una afrenta para el integrismo católico cordobés fortalecido por la encíclica *Divinis Illius Magistri* (1929) de Pío XI.

RASGOS DE LA DOCTRINA POLÍTICA TABORDIANA

Según Puiggrós (2003), el filósofo y pedagogo cordobés era «un liberal nacionalista, como es la matriz radical, atormentado por las insuficiencias del liberalismo democrático argentino» (231). Entretanto, para Taborda (2009), «El auge del radicalismo fue la irrupción irracional y romántica de la vida olvidada y relegada al suburbio por el fondo conceptual manejado por la burguesía agropecuaria detentadora del mando. No aportó ideas, porque un flujo irracional y romántico carece de ellas» (211). La identidad político-ideológica de Taborda suena al menos compleja. Mientras que, por un lado, consideraba a la Revolución francesa como «el acontecimiento sin precedentes en la historia» (ibíd.: 198), enunciado que afirmaba su filiación liberal; por el otro, su apreciación de la crisis política trascendía la insuficiencia del liberalismo argentino y radicaba en el sistema. En «La crisis espiritual y el ideario argentino», conferencia de 1933, afirmaba:

> Como forma copartícipe del Estado el Parlamento ha hecho crisis. Nada es hoy tan evidente como esto. El sistema de los partidos políticos es ya insostenible. Es fuerza suscribir [...] la crítica de Carl Schmitt porque tanto las grandes decisiones políticas y económicas que se refieren al destino del hombre como el control fundado en la discusión y en la publicidad escapan a la influencia del debate parlamentario (ibíd.: 232).

Concomitante a la desvalorización del Parlamento, cuyo inicio databa en Argentina con la promulgación de la Ley Sáenz Peña y la irrupción del sufragio popular, Taborda formula su cuestionamiento a la obligatoriedad del voto. En tanto discute la pertinencia del régimen de partidos políticos como instrumento adecuado para expresar la voluntad nacional en el país y en las democracias occidentales, postula instaurar una democracia funcional, para la cual manifestaba no poseer la fórmula, con los atributos de la movilidad, la rapidez y la dinámica.

El cuestionamiento a los partidos políticos y al parlamentarismo que comparte con Schmitt no era extensivo a otras facetas del pensamiento del alemán, para quien la enemistad constituía la base de su doctrina política. De esta se desprende que, siendo la beligerancia el estado permanente de la acción política, era inadmisible en la unidad política de la nación toda discrepancia o diferencia interna y, por tanto, absolutamente negados el conflicto amigo-enemigo y el pluralismo político. Para Taborda, en cambio, las relaciones en el interior de la comunidad no son amistad-enemistad sino amor-fuerza, pues lo esencial en la vida política de un pueblo, lo que motoriza su existencia, es un «fondo armonioso y abnegado» que lo impulsa al ideal de justicia (Dotti, 1998). En la visión de Taborda, la humanidad ha pasado por distintos estadios: desde aquellos basados en el principio de la obediencia –origen del absolutismo y la teocracia– hasta el *logos* moderno que representa la interiorización de valores en la personalidad de los individuos que operan a nivel grupal. Así, concluye en reivindicar el carácter deliberativo de la democracia y su racionalidad. En suma, al considerar a la deliberación como la característica de la democracia, Taborda rechaza los regímenes autoritarios avalados por la doctrina schmittiana. Otra discordancia central refiere al rol privilegiado que Schmitt asigna al Estado como ámbito de lo político, constituyente de la amistad derivada de la enemistad. Para Taborda, lo político es el fenómeno originario que precede a la conformación del Estado y tiene su génesis en la amistad, y no en la enemistad. Su intransigencia está dirigida a la versión liberal de la democracia que se limita a la función electoral de los ciudadanos abstractamente iguales, como depositarios de la soberanía, por obra de una ilusión que la política teórica tomó prestada de la teología (que proclamó la igualdad religiosa de las almas).

Por su parte, el historiador revisionista Chávez (1965) adscribe la producción intelectual de Taborda posterior a 1930 a la corriente del revisionismo histórico, producción a su juicio poco conocida debido al ocultamiento llevado a cabo por sus compañeros de militancia de la Reforma universitaria de 1918. Para Chávez, la filiación nacionalista de Taborda advino a través de la lectura de Fichte, lectura que significó una evolución de su pensamiento y una fractura con sus ideas anarquistas y socialistas de los tiempos de juventud. Fundamentalmente subraya en Taborda la ponderación de la tradición hispana como constitutiva de la argentinidad y la figura de los caudillos mediterráneos como continuidad de esa cultura colonial comunal y federal. Chávez entiende esa versión como una evidente realidad histórica, y no como Dotti (1998), quien ve en ese discurso un mitologema para denunciar la extranjerización de la economía y la educación, operada a partir de la sanción de la Constitución de 1853. Cu-

riosamente, cuando Chávez presenta a Taborda pondera la conquista de la Ley Sáenz Peña y, consecuentemente, el sistema electoral y el régimen de partidos políticos expresamente repudiados por el filósofo cordobés.

En la mirada de Montenegro se diluye la fractura que en general se propone entre el joven Taborda –anarquista/socialista– y el maduro que regresó de Europa identificado con el ideario político del nacionalista popular. A Montenegro (1984) le interesa recalcar la «unidad y continuidad de los motivos que actuaron desde el comienzo de su pensamiento, radicalizados en su madurez como una radicalización de las experiencias originarias de su juventud» (24). Por tanto, el segundo período correspondiente a los escritos pedagógicos en los cuales desarrolló su filosofía política confiere definitiva unidad a su pensamiento sobre el carácter esencial de la vida argentina. Por eso, es legítimo afirmar que su obra más valiosa está representada por sus *Investigaciones pedagógicas*. Montenegro destaca la influencia de Fichte en su idea de nación y la prevalencia de esta sobre el Estado, pero advierte, preocupado, sobre la descalificación del régimen de partidos políticos y del Parlamento, que a su juicio Taborda realiza «sin dar razones suficientes», y sobre la propuesta de una «democracia funcional» interpretada por algunos como una concesión al corporativismo, no obstante su expreso repudio al fascismo. También cuestiona su falta de ecuanimidad en la valoración de las personalidades de Moreno, Rivadavia, Alberdi y Sarmiento. Afirma Montenegro que la elección en 1935 del nombre del caudillo Facundo para identificar el carácter de la vida nacional asumió el significado de símbolo de la idea comunalista y federalista de las luchas de las provincias mediterráneas contra el centralismo porteño. Lo «facúndico» caracterizaba nuestro «meollo histórico» y no, literalmente, la biografía del caudillo. Ese intercomunalismo federalista era el motor de la «voluntad de Mayo».

EL NACIONALISMO POPULAR DEL RADICALISMO: FORJA

A mediados de la década del treinta se constituyó la Forja, conformada por radicales disidentes con la decisión de la conducción nacional de la Unión Cívica Radical de levantar la «abstención electoral» determinada en 1931 ante la proscripción de la candidatura presidencial de Marcelo T. Alvear y el fraude electoral. Si bien el origen del grupo refiere a una controversia política, su accionar se focalizó en la denuncia de la subordinación de la economía argentina al extranjero. Estas denuncias fueron formuladas en cientos de conferencias y plasmadas en los *Cuadernos de Forja*, publicados entre mayo de 1936 y febrero de 1942, y en las publicaciones de periodicidad irregular *Argentinidad*, *Forjando*, *Reconquista* y *La gota de agua*. A diferencia de lo nacionalismos restauradores o de derecha, para quienes el antiimperialismo era sinónimo de antiimperialismo británico, para los forjistas el imperialismo yanqui era igualmente peligroso, como lo había demostrado en México y América Central (Navarro, 1968: 139). También los alejaba de los nacionalismos reaccionarios el protagonismo que asignaba al «pueblo» en los procesos históricos en desmedro de las elites.

No obstante, aunque limitada,[4] la cuestión educativa fue abordada en vinculación a esa situación de coloniaje en los *Cuadernos* n°s 10 y 12, de noviembre de 1939. La escuela es caracterizada como un instrumento de sometimiento a partir del mensaje que trasmitían sus textos, que desalentaban la fuerza moral de América al enfatizar las luchas y conflictos entre las naciones hermanas. La debilidad moral se acentuaba cuando se presentaban las realizaciones materiales de la obra pública como acciones exclusivas del capital extranjero, obviando los beneficios otorgados por el Estado argentino. El discurso forjista acusa a la enseñanza de ocultar que toda la actividad industrial originalmente fue realizada por la inteligencia y el esfuerzo de los americanos y de los «pobres» inmigrantes, y que el posterior traspaso a grupos extranjeros europeos fue obra de los partidos políticos argentinos a «la europea». Mientras, a su vez, elogia las virtudes de las democracias centrales que desprecian las libertades de los países sometidos desde el remanido argumento de la superioridad civilizatoria. Rompiendo con la tradición del radicalismo, que reivindicaba a la escuela como formadora del ciudadano, para Forja esta era un instrumento al servicio de la dominación económica y la generación del sentimiento de inferioridad americano. El énfasis estaba puesto en la acción colonizadora de la enseñanza –con acento en la secundaria–, centrada en el estudio de las guerras y glorias de las naciones europeas dominantes y en la descalificación de los caudillos que lideraron las campañas libertadoras y expresaban la barbarie. En coincidencia con las distintas vertientes del nacionalismo, la inversión valorativa del sintagma sarmientino era terminante. Sobre las universidades recaía idéntica ponderación: la mentalidad colonial, modelada en la escuela y los medios de prensa, se fortalecía en ellas. La mayoría de los universitarios teorizaban sobre las estructuras de dominio y condenaban toda posibilidad de rebeldía popular, mientras las escuelas de Economía, Ingeniería y Medicina formaban profesionales al servicio de los intereses del capital y las finanzas extranjeras. Muy lejos de vindicar la Reforma universitaria de 1918, los radicales forjistas tenían presente el protagonismo del movimiento estudiantil en el golpe septembrino.

Denunciaban la intención del gobierno nacional de propiciar la enseñanza religiosa en las escuelas del Estado, para dar paso luego a la abolición de la enseñanza laica. También la autorización al funcionamiento de escuelas y colegios religiosos de empresas extranjeras que se apropian de la educación pública, desnaturalizan la conciencia americana y difunden las tendencias políticas de sus países de origen o del Vaticano. La tradición laicista de los militantes de Forja los moviliza a advertir sobre el avance de la enseñanza de religión en el orden nacional y en algunas provincias, pero fundamentalmente sobre la llegada e instalación en el país de las congregaciones religiosas emigradas forzosamente de la España republicana, que, dada su condición de extranjería, amenazaban profundizar la acción cultural colonizadora. A diferencia de las concepciones propositivas de Taborda o del gobernador Manuel Fresco –que para los mismos años pro-

4. Arturo Jauretche, militante fundador de Forja, publicó en los años sesenta *La colonización pedagógica (la yapa)*, con significativa repercusión en el ambiente político y cultural.

puso e implementó una reforma en la provincia de Buenos Aires para instaurar la «escuela nacionalista»–, Forja se limitó a denunciar a la educación como un instrumento al servicio de la colonización cultural y la dominación económica. La vocación latinoamericanista de Forja –a diferencia de los nacionalismos restauradores– no se sustanció alrededor del legado hispanista, posiblemente para evitar cualquier asociación con la España «francofalangista» (Buchrucker, 1987).

CONCLUSIÓN

Inscribir a corrientes de pensamiento –en este caso, el nacionalismo popular– en una categoría identitaria presupone divisar en ellas una considerable cantidad de atributos comunes. Cabe en principio señalar las notorias diferencias de extensión temporal de ambas trayectorias: mientras las intervenciones de Taborda se desplegaron a lo largo de décadas –desde la Reforma de 1918 hasta su muerte en 1944– durante las cuales su posición fue variando, en particular con posterioridad a su estancia en Europa, Forja solo tuvo una década de existencia. También difieren los campos intelectuales de producción de sus reflexiones: Taborda las hizo en el mundo periacadémico en cuestiones filosóficas, pedagógicas e históricas; en tanto el forjismo las realizó en el mundo de la política, aunque paradojalmente sus pensadores focalizaron sus preocupaciones en la cuestión económica.

Concordaron ambas corrientes en la vindicación de la autonomía de la nación como legítima realización de la existencia de la sociedad. Desde ese lugar, condenaron la dependencia de la economía argentina del imperio británico y la colonización cultural operada a través de las escuelas, las universidades y, centralmente, la prensa. La acción de los caudillos fue encomiada desde perspectivas distintas. Si bien Taborda y los forjistas compartieron la concepción de la nación como unidad cultural y política y la soberanía popular como legítima y exclusiva expresión de la voluntad de gobernarla, fueron divergentes las caracterizaciones en varias cuestiones.

Desde su espiritualismo, Taborda concibió a la nación como la realización de un ideal en la existencia de un pueblo y al Estado, en subordinación de la nación, como su expresión jurídica. Por su lado, el forjismo planteaba la centralidad de la acción estadual en la vida de la nación. Respecto a la legislación y a los instrumentos institucionales de expresión de la soberanía del pueblo, las posiciones estaban enfrentadas. Para Taborda, el régimen parlamentario estaba agotado –el punto de inflexión había sido la instauración de la obligatoriedad del voto a través de la Ley Sáenz Peña–, mientras que los partidos políticos carecían de una real representación del pueblo. La salida era una «democracia funcional» que nunca llegó a precisar y sobre la cual expresaba, en 1930, no poseer la «fórmula salvadora». Y agregaba: «Pero el gobierno provincial la puede encontrar si se compenetra de las aspiraciones de la conciencia argentina y si, en lugar de arriesgarnos en nuevos ensayos del sistema adoptado, lo revisa mediante una consulta de la voluntad nacional» (Taborda, 2011a: 177). Los jóvenes radicales defendían el régimen de partidos políticos, en tanto denunciaban el fraude electoral y la corrupción imperante y reclamaban la vigencia de la soberanía popular a través de elecciones limpias. Paradojalmente, Taborda condenó el golpe de Estado de

junio de 1943, probablemente alarmado por su impronta fuertemente clerical y autoritaria; golpe que mayoritariamente los forjistas apoyaron.

El nacionalismo de Taborda encarnaba la nacionalidad argentina en la figura de los caudillos, expresión de barbarie para los hombres de la generación del ochenta que buscaron en la educación el instrumento de su supresión. Los caudillos expresaban la argentinidad, ya existente en 1810, resultante de tres siglos de cultura castellana. De allí su opción por el federalismo de base comunalista, «sustancia de nuestro pueblo», frente al federalismo abstracto de la Constitución nacional. De esa tradición excluye a la «tiranía de Rosas» y a los «años de la tiranía gaucha», previos a 1862, en tanto valora la ley de enfiteusis de Rivadavia. La educación de ese mundo armonioso que articulaba escuela, religión, familia y plaza, esa educación comunal que denominaba «facúndica», representaba la nacionalidad que los liberales positivistas desconocieron para generar la crisis espiritual de la sociedad argentina. Esa vertiente cultural ensamblaba con los tres siglos de cultura castellana anteriores a Mayo, definidos por el fondo místico y heroico del humanismo español. En coincidencia con el historiador Oliveira Martins, afirmaba: «el español halló en el misticismo un fundamento para su heroísmo e hizo del amor divino la mejor arma para su brazo» (Montenegro, 1984: 65). La reivindicación de la tradición cultural castellana no guardaba nexos con el concepto de *hispanidad* que para los mismos años formulaba Ramiro de Maeztu, quien pregonaba la unión de los latinoamericanos tras las banderas de la religión católica, la autoridad y el espiritualismo encarnadas en la España falangista.

En Forja, el nacionalismo cobraba expresión en la defensa de los intereses materiales del país y en la soberanía popular. Debido a la desvalorización que la escuela y las universidades hacían del obrar del Estado nacional y de la potencialidad de los países latinoamericanos, identificaron en la educación argentina la función de sometimiento y sofocación al extranjero.

Varios son los tópicos en los cuales Buchrucker (1987: 264-269) consigna concordancias entre el forjismo y el pensamiento de Taborda: la exaltación del protagonismo popular encarnada en los caudillos federales del siglo XIX, la «expropiación al príncipe» realizada por el pueblo en su evolución histórica a través de la consagración de la democracia hacia la realización efectiva del principio de la igualdad y la reivindicación de un auténtico federalismo político –entonces tan solo nominal– para revertir el centralismo económico, origen de la ruina de las provincias del interior mediterráneo.

Con afinidades y divergencias, las concepciones políticas y educativas de Taborda y Forja constituyeron dos vigorosas corrientes del nacionalismo popular. Limitadas en su tiempo a estrechos ámbitos de intervención, gravitaron con desigual intensidad durante el peronismo, resurgiendo en los años sesenta y setenta en el movimiento peronista y, particularmente, en la militancia del peronismo revolucionario. La deriva histórica hacia el neoliberalismo de las últimas décadas del siglo XX obliteró su presencia política y cultural. En el *corsi e ricorsi* de la historia, recientemente rebrotaron. La UNIPE: Editorial Universitaria publicó en 2011 el libro *Investigaciones pedagógicas*, de Taborda, con presentación de Myriam Southwell, y dos universidades nacionales llevan el nombre de prominentes forjistas: Arturo Jauretche y Raúl Scalabrini Ortiz.

REFERENCIAS

Barbero, M.I. y Devoto, F.

1983 *Los nacionalistas*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Buchrucker, C.

1987 *Nacionalismo y peronismo*, Buenos Aires, Sudamericana.

Chávez, F.

1965 *Civilización y barbarie en la historia de la cultura argentina*, Buenos Aires, Ediciones Theoria.

Ciria, A. y Sanguinetti, H.

1968 *Los reformistas*, Buenos Aires, Jorge Álvarez.

Dotti, J.

1998 «Filia comunitarista versus decisionismo. Saúl Taborda y los comienzos de la recepción de Carl Schmitt en la Argentina», en *Prismas*, nº 2, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Escudé, C.

1990 *El fracaso del proyecto argentino: Educación e ideología*, Buenos Aires, Tesis.

Forja

1935-1942 *Cuadernos de FORJA*, Buenos Aires, Forja.

Montenegro, A.

1984 *Saúl Taborda*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, Secretaría de Cultura, Ministerio de Educación y Justicia.

Navarro Gerassi, M.

1968 *Los nacionalistas*, Buenos Aires, Jorge Álvarez.

Puiggrós, A.

2003 *El lugar del saber*, Buenos Aires, Galerna.

Sarmiento, D.F.

2011 *Educación popular*, presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Taborda, S.

2011a *Escritos políticos 1934-1944. Escritos póstumos*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba-Ediciones Biblioteca Nacional.

2011b *Investigaciones pedagógicas*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

2015 *Saúl Taborda. Escritos pedagógicos*, Lanús, Universidad Nacional de Lanús.

Capítulo 9

La izquierda pedagógica y una pedagogía de izquierda. Apuestas y construcciones para una educación emancipadora

PABLO IMEN
Universidad Nacional de Luján / Centro Cultural
de la Cooperación Floreal Gorini

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: PENSAR LA EDUCACIÓN EN UN ESCENARIO DE DISPUTAS Y TRANSICIONES

Este texto tiene un determinado contexto de producción: la tercera década del siglo XXI expresa una crisis orgánica del orden capitalista neoliberal y se agudiza la disputa entre proyectos y sujetos en todas las esferas de la vida social. Mientras el neoliberalismo intenta perpetuarse de los más diversos modos, las calamidades que ha generado este bloque histórico están sacudiendo sus bases de sustentación. El inédito incremento de la concentración del ingreso y la riqueza, la expansión de la brecha de la desigualdad, los desbalances energéticos y ambientales, las pandemias y guerras son el lado oscuro de un sistema que poco tiene para ofrecer a la humanidad. Incluso la IV Revolución Industrial, que abriría nuevas posibilidades para la liberación del trabajo humano, profundiza aún más la exclusión y el sometimiento: la expulsión de mano de obra masiva (en lugar de reducción del tiempo de trabajo) o la exacerbación del «capitalismo de la vigilancia» a través de gigantes tecnológicos como Google o Facebook vienen a completar un panorama insostenible, inviable e inaceptable.

En el campo educativo, el paradigma de la «calidad», visión que condensa una perspectiva mercantilista, tecnocrática y autoritaria, ha lanzado una ofensiva para profundizar la utopía reaccionaria de una educación sin escuelas ni educadores o educadoras.

La mirada que sugiere este artículo, dado que una fundamentación profunda excede sus límites, se sostiene en varios supuestos que enunciaremos brevemente:

1) La educación es un campo de disputa en torno al cual confrontan y convergen proyectos y sujetos.

2) Estos sujetos y proyectos que conviven más o menos conflictivamente reconocen un acervo que habilita la configuración de «tradiciones» o «linajes». Esto vale tanto para las perspectivas pedagógicas de inspiración reproductora

del orden como para las de inspiración transformadora que apuestan a una educación radicalmente democrática y emancipadora.

3) Puede, por tanto, hablarse de tradiciones en las cuales pedagogos, pedagogas y pedagogías dialogan en el tiempo y se reconocen impulsadas por un mismo afán reproductor o transformador. Por caso: Simón Rodríguez ha sido, a caballo entre los siglos XVIII y XIX, el primer pedagogo de la emancipación americana, y sus aportes transitaron desde la crítica fundada a la educación colonial hasta la reflexión sobre la educación para la independencia americana, así como ensayó experiencias pedagógicas de enorme trascendencia. José Martí, Saúl Taborda, Florencia Fossatti, Gabriela Mistral, Olga y Leticia Cossettini, Luis Fortunato Iglesias, Jesualdo Sosa, Julio Castro, Miguel Soler Roca, Paulo Freire, el Movimiento Pedagógico Colombiano o el Movimiento Pedagógico Revolucionario han sido jalones de una tradición emancipadora que tiene puntos en común y búsquedas similares a lo largo del tiempo. En sentido opuesto, la educación católica del Medioevo y el siglo XIX, la pedagogía por objetivos de EE.UU. en los primeros años veinte, la teoría del capital humano de los cincuenta en adelante, la instrucción por ordenador en los sesenta y las Pruebas Pisa desde inicios del siglo XXI son la continuidad de propuestas reproductoras de órdenes sociales jerárquicos, desiguales y homogeneizantes.

Dados estos supuestos, la mirada sobre las izquierdas pedagógicas adquiere aquí el sentido de una urgencia que asumimos expresamente: hay una transición en curso, cuyo final está abierto y es objeto de debates y combates intensos en las aulas, las instituciones, las políticas públicas, las academias, los medios de comunicación y el sentido común. En fin, involucra a la sociedad toda.

En este marco, la recuperación de una identidad, una historia, un acervo pedagógico, un sujeto múltiple, un proyecto resulta una operación que nos permite visibilizar un punto de vista poco visitado y que suscita pasiones a favor y en contra de un modo de ver el mundo insurgente, subversivo, cuestionador, complejo y, también, contradictorio.

¿Puede hablarse de una tradición de izquierda(s) pedagógica(s)? En este trabajo intentaremos fundamentar por qué pensamos que sí. Y que esa izquierda pedagógica, creadora de una no menos interesante y compleja pedagogía de izquierdas, no se expresa solamente como una corriente dentro del sistema educativo formal, sino que lo atraviesa y rebasa, instalándose en otras instituciones y ámbitos que ensanchan y profundizan a un Sujeto Colectivo de Izquierda(s) Pedagógica(s) a la vez que enriquecen una o unas Pedagogías de Izquierdas.

La categoría «izquierda» (como complemento y contraposición de «derecha») tiene su origen en la Revolución francesa y refiere a las fuerzas que, impugnando a la monarquía absoluta, disputaron con éxito la sepultura del Antiguo Régimen. Francia, modelo de «revolución política», crea un nuevo orden y, desde entonces, el término refiere a las tendencias que se proponen la transformación radical.

Digamos, para complejizar el escenario, que no hay una única perspectiva de izquierda y que, por tanto, cabe más bien hablar de «izquierdas» que tienen, entre sí, relaciones basculantes entre ricas convergencias y conflictos inconciliables.

La izquierda ha sido definida a partir del fenómeno moderno de la Revolución francesa, pero es importante advertir que en las sociedades históricamente cons-

tituidas, en la medida en que hubo relaciones opresivas, surgieron siempre contestaciones, resistencias y alternativas que obstaculizaron el ejercicio ilimitado de la explotación económica, la dominación política o la imposición cultural. Simón Rodríguez, que defendía un igualitarismo radical, ¿podría ser calificado como un referente de la izquierda? En todo caso, su pensamiento y su acción han dejado una huella y, desde nuestra perspectiva, su legado –o parte de este– tiene indudable vigencia en los actuales tiempos de disputa contra el neocolonialismo en Nuestra América. La existencia de fuerzas, proyectos y sujetos inspirados en la voluntad de transformaciones profundas, en el sentido emancipador, se ha verificado en todos los períodos y geografías donde se configuraron relaciones de opresión.

Las educaciones, las izquierdas y los contextos

Desde la perspectiva que compartimos, el abordaje no puede realizarse al margen de los contextos sociales más amplios que enmarcan, atraviesan y condicionan una esfera educativa que, por su parte, incide en la dinámica social de muy diversas maneras.

Dentro de las tradiciones de las izquierdas, existen posiciones radicalmente reproductivistas que sostienen que no será posible ningún cambio profundo en educación sin el advenimiento de un nuevo orden social. Esta idea de que sin revolución social no hay educación emancipadora es, al menos, parcialmente cuestionada por otras visiones de la izquierda. Estas últimas miradas, sin negar los límites de las luchas en el campo de la educación, advierten que es posible y necesario tomar un papel activo para anticipar, a partir de una praxis transformadora, un proyecto político-educativo, pedagógico e, incluso, didáctico que prefigure otra educación posible, radicalmente democrática y emancipadora.

Comparto esta idea dialéctica y procesual que se ha verificado hasta cierto punto en la historia: desde *El Emilio* de Jean-Jacques Rousseau, publicado en 1762, a la configuración de la escuela nueva o activa (con sus alcances notables, pero también con sus límites infranqueables) han pasado más de ciento cincuenta años. La revolución roussoniana, que consiste en concebir al niño como un fin en sí mismo, con sus intereses, necesidades y especificidades en lugar de como un adulto en miniatura, ha sido una ruptura epistemológica fundamental para que mucho después se consolidara la escuela nueva o activa.

La próxima sección –segunda– tomará la selección y descripción de experiencias de las izquierdas. Nos importa señalar –dentro y fuera del sistema educativo– a aquellas que aceptan el convite de librar una batalla por superar los límites de la educación hegemónica y plasmar una praxis democrática y emancipadora, así como formular conceptualizaciones que permiten tanto la crítica aguda de lo existente como la proyección de otro futuro posible. Tal selección, como es obvio, supone elegir y, a la vez, por lo tanto, excluir. Las elegidas resultan de dos criterios: primero, aportan significativas innovaciones y representan la tradición de las izquierdas revolucionarias, más allá de sus insuficiencias, tensiones y contradicciones; y, segundo, son construcciones en las que he tenido participación de algún modo, en mi historia y en mi presente.

Tomaremos cinco instituciones donde la tradición de las izquierdas –o las tradiciones de las izquierdas– han dejado huellas que conocemos, reconocemos y valoramos críticamente.

Nos centramos –en la medida que este es el foco del libro– en el caso argentino, aunque reconociendo, en algún caso, la ligazón con experiencias del Uruguay en la figura de Jesús Aldo Sosa (Jesualdo). Las relaciones de este lúcido pedagogo oriental con las hermanas Cossettini y con Fortunato Iglesias permiten identificar bases y diálogos que consolidan un proyecto pedagógico común.

Tras el abordaje de las experiencias escolares, nuestro segundo ámbito de análisis será la iniciativa política y pedagógica llevada adelante por el *Idisher Cultur Farband* (ICUF), que expresa el denominado *judaísmo progresista*.

Un tercer ámbito que contiene la tradición de la izquierda en la educación ha sido la labor de sindicatos docentes fundadores de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera). Daremos cuenta de la experiencia de la Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja (AMP) por dos razones convergentes. Por un lado, porque su labor se ha realizado bajo el liderazgo de un dirigente comunista desde los años ochenta hasta hoy, Rogelio De Leonardi, quien le imprimió a la organización gremial un posicionamiento político muy claro por la construcción de una sociedad solidaria, igualitaria y libre. Segundo, en lo que va del siglo XXI, la AMP ha ensayado audaces novedades pedagógicas que también merecen explicitarse, pues hacen al debate sobre los roles y funciones de las organizaciones magisteriales.

Una cuarta entidad que exploraremos es el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos (IMFC), junto con sus entidades de crédito solidario y sus derivas educativas.

Finalmente, haré referencia al Partido Comunista (PC), con foco en su dimensión pedagógica. Su influencia cultural y pedagógica ha sido reconocida, en general, por adherentes y detractores. Se constituyó en el desafiante global al orden capitalista más significativo durante el siglo XX. Además, su protagonismo en la construcción de los llamados *socialismos reales* e, incluso, su lugar en la construcción muy actual del «socialismo con características chinas», impulsado por el Partido Comunista Chino, le dan a esta identidad una indudable relevancia histórica, pasada y presente. En su ámbito ha habido –y aquí haremos hincapié– una intensa estrategia de formación política y cultural que recorreremos al final de la segunda sección. El PC será abordado como *educador*, y su praxis, como *pedagogía*.

2. RECORRIDOS DE IZQUIERDAS PEDAGÓGICAS, INSPIRACIONES EMANCIPADORAS Y CONSTRUCCIONES FÉRTILES

Hemos seleccionado cinco instituciones que han sido y son expresiones significativas de las izquierdas. Han dejado una huella en la construcción de una pedagogía emancipadora, democrática, popular, con una perspectiva revolucionaria y un clima cultural compartido que registra militancias cruzadas. La educación reinventada en estas entidades amplió las posibilidades de un proyecto y de unas prácticas fundadas en la idea de justicia y, específicamente, de justicia educativa.

Tomando la categorización de Nancy Fraser, la construcción de un orden basado en la justicia supone tres procesos imbricados y complementarios: la redistribución de bienes materiales y simbólicos; el reconocimiento de las múltiples identidades y miradas; y, finalmente, la participación protagónica de quienes son afectados por las decisiones. En el campo de la educación, tales definiciones tienen traducciones concretas en la construcción de políticas públicas; en la dinámica de las instituciones educativas o de ámbitos sociales donde se producen prácticas educativas; en la construcción de lo que en educación formal llamamos *currículo*; en los modelos de gobierno, participación y toma de decisiones; en las características de las relaciones pedagógicas; y en los respectivos roles de educador/a-educando/a y educando/a-educador/a.

Las experiencias recorridas en el sistema educativo formal, así como el reconocimiento de los aportes del ICUF, del sindicalismo docente, del movimiento cooperativo de crédito y del PC tienen puntos comunes y diferencias sobre las que trabajaremos, a modo de conclusión, en la tercera y última sección de este trabajo.

Es obvio –se dijo ya y vale insistir– que la selección de experiencias supone al mismo tiempo la exclusión de otras, tan valiosas como las que vamos a exponer.[1] También resulta claro que estos espacios, prácticas, invenciones no son propuestas impolutas, consistentes y perfectas. Más bien son valiosas creaciones que ocurren en determinados contextos históricos que se destacan por sus inspiraciones ético-políticas y –con ello– por ser construcciones pedagógicas concretas que implican verdaderas alternativas para prefigurar otra hegemonía. Ninguna de ellas carece de tensiones, contradicciones, insuficiencias y derrotas, pero son marcas y han dejado huellas que merecen ser conocidas y reconocidas, pues son plataforma de otra educación posible.

2.1. Pedagogías radicalmente democráticas y emancipadoras en la escuela pública

El sistema educativo, sus instituciones escolares, su cuerpo docente, sus mecanismos de gobierno y regulación se configuraron en el último cuarto del siglo XIX. Tal creación, diseñada por una muy lúcida elite, se operó en el marco de una disputa aguda entre la Iglesia católica y el liberalismo oligárquico creador del Estado nacional y del propio sistema educativo formal. La base cientificista, laicista y de ampliación de la educación (primaria), concebida como derecho de ciudadanía, proveyeron rasgos

1. Solo por citar un caso, el conjunto de experiencias desarrolladas tras el impulso de la Reforma de 1918 o la Universidad Nacional y Popular en los sesenta y setenta tienen méritos más que suficientes para integrar este texto, pero los límites de espacio nos llevan a omitirlos. Por otro lado, cabe consignar dos fenómenos que complejizan el mapa «de las izquierdas», y de los cuales queremos dejar constancia. Hay experiencias autorreferidas como «de izquierdas» que, a nuestro juicio, no lo son o que, en todo caso, generan efectos funcionales a la reproducción del orden. Y, a la inversa, hay experiencias que tienen efectos emancipatorios –identificados con los fines de la izquierda– que se inscriben en otras tradiciones y protestarían airadamente si las denomináramos «de izquierdas».

democráticos que se combinaban con la creación de una cultura escolar homogénea y excluyente, así como con mecanismos verticales de gobierno. La configuración del sistema de instrucción pública centralizado estatal tuvo un devenir reproductivista –funcional a cierto modelo de sociedad ideado por las elites–, pero en sus márgenes se desplegaron experiencias pedagógicas alternativas, de inspiración emancipatoria y contrahegemónica.

Las figuras de Fossatti, Fortunato Iglesias, Olga y Leticia Cossettini, en Argentina, o de Jesualdo y, un poco más tarde, de Soler Roca y Castro, en Uruguay, tuvieron una misma inspiración, así como múltiples vías de intercambio y comunicación. Desde luego, existían matices de estilo, y también ideológicos, aunque coincidían en una cosmovisión humanista y promovían una sociedad igualitaria, participativa y libre. Sus respectivos proyectos pedagógicos tenían indudables puntos de convergencia: una misma perspectiva ético-política, filosófica, cultural, pedagógica, organizacional y didáctica.

Un primer elemento común a todos los educadores y educadoras que integran esta tradición es la profunda sensibilidad social frente a las problemáticas e injusticias que sufren sus estudiantes.

Jesualdo, quien despliega su labor con niños y niñas muy humildes de Canteras del Riachuelo, en el Uruguay de los años veinte del siglo pasado, percibe claramente la tristeza y el sufrimiento de sus estudiantes y expresa de este modo su dolor: «Estoy amargado de ver a mis muchachos llorar por su falta, por la falta de abrigo, por la falta de luz, ¡por la falta de todo! Quisiera que todo ello me faltara antes a mí [...] En mi casa no puedo probar bocado; se me anuda la garganta y veo siempre a mi alrededor los ojos suplicantes de mis niños» (Sosa, 2005: 106-107). Se pueden leer similares posiciones sostenidas por otros referentes de esta corriente.

En relación con los fines de la educación, sus palabras reflejan la voluntad de formar personas libres, solidarias, curiosas, empáticas, comprometidas con un proyecto compartido y con la construcción de formas radicalmente democráticas de la vida colectiva.

Un principio y un fin del acto pedagógico es educar para la vida, desde la vida y como parte de la vida. Olga Cossettini, en su libro *La escuela viva*, cuestiona el modelo escolar hegemónico y le opone una perspectiva –la suya– muy diferente:

> Es forzoso decir que la escuela actual ha olvidado la importancia de múltiples valores [...] Porque, hasta ahora, la escuela responde a un programa que está obligada [*sic*] a cumplir a plazo fijado; programa desprovisto de una total orientación que tenga como base los intereses de la infancia y conduzca al niño hacia el conocimiento de la sociedad adulta. La idea de la formación del individuo [...] y el conectarlo con el medio social, estimulando su espíritu de solidaridad, exigen una reconstrucción radical del programa (Cossettini, 1945: 20-21).

Esta educación vital reclama el contacto con el mundo natural y social. El ambiente que rodea a los niños supone «esta acción continuada, este contacto permanente con la naturaleza en torno» (ibíd.: 19). Y agrega: «el medio social acumula experiencias de un valor muy superior a toda teorización, por más clara que ella sea» (ibíd.).

Es un aprendizaje basado en una libertad organizada:

> Esta conducta es el resultado del aprendizaje de la libertad hecho en la vida misma. De la vida espontánea, nuestro niño pasa a la experiencia de la vida libre, conducido por la escuela que lo inicia en el recorrido del camino y lo pone en posesión de bienes que lo capacitarán para desempeñarse en libertad. En nuestro niño se manifiesta una disciplina interior que lo provee de un sentido de responsabilidad frente al deber. Su laboratorio es el aprendizaje de series de experiencias vividas [...] La escuela hace con gran cuidado la selección de los materiales que pone a disposición del niño: historia, geografía, naturaleza, matemática, dibujo, teatro y música han de proporcionarle elementos por los cuales se sienta inclinado y por los que experimentará el placer en conocer. Esta selección de materiales está íntimamente unida a lo que podríamos llamar *el método de trabajo* y cuyo principio fundamental ya lo hemos establecido: el niño se educa realizando experiencias, viviendo (ibíd.: 115-116).

Un segundo gran objetivo –a partir de esta idea de educar para una sociedad más justa, igualitaria y libre– es avanzar en una vinculación muy estrecha entre la comunidad escolar y su territorio. Esta ligazón orgánica, especialmente en el caso de la escuela de Olga y Leticia Cossettini, tiene un carácter bidireccional: enriquece la formación integral de las y los educandos, pero también la vida comunitaria, al establecer puentes entre los saberes y las artes de niños y niñas, ampliando la perspectiva cultural de las familias y el vecindario.

Con esa convicción actuaba Jesualdo, lo cual le valió persecuciones de las autoridades educativas:

> No quedaba rincón de la ciudad que no visitáramos. Fábrica que no conociéramos. Construcciones que no hubiéramos recorrido. ¿Pero qué les importaba eso a ellos? Lo fundamental, creen, es que el niño se atragante con todo ese material muerto, que nunca le servirá para nada, como no me sirvió a mí, como no te sirvió a ti, camarada, como no sirve a nadie. En cambio, ¡cómo vivíamos unidos a las modificaciones sociales! [...] Y los sumarios iban y venían, ante nuestra evidente vitalización de la escuela, un día se metían en el vientre oscuro de un carpetero para ya no más salir. Y otra rayita que hacíamos con gran alegría. Pero así era imposible continuar (Sosa, 2005: 44).

En el caso de las hermanas Cossettini, han (re)creado las misiones culturales como modo de vinculación de las y los niños con sus geografías vitales. Se fundan con el objetivo de establecer contacto con las fuerzas culturales de la ciudad. Se trata de que esa niñez

> divulgue por plazas y barrios su saber, experiencia adquirida en la comunidad del aula y, finalmente, haga llegar su ayuda a los hospitales y a las cárceles y se traslade a los barrios apartados, a prestar colaboración en una fiesta a beneficio de una escuela y se organice en sociedad cooperativa y vaya o mande a los pueblos y ciudades que lo soliciten sus dibujos y sus plásticas. [...] creemos necesario ha-

> cer de esta escuela de puertas abiertas a todas las posibilidades del espíritu [*sic*]. Una importante actividad de este orden la constituyen las misiones infantiles de divulgación cultural (Cossettini, 1945: 100).

Esta ligazón de la escuela y la comunidad tenía, desde luego, profundos efectos pedagógicos pues iba «perfilando un carácter, una voluntad formada por el ejercicio de la voluntad [sic], por la práctica del autocontrol, por el uso razonado de la libertad, por la seguridad y dependencia conseguidas en la coeducación» (ibíd.: 101).

Un tercer fin de la educación era educar para la libre expresión. Esta gran tarea se basaba en el reconocimiento de un *ethos* creador que, por un lado, caracterizaba a la especie humana. Pero, por el otro, se afirmaba en la denuncia de un orden social que, a contramano de esa naturaleza creadora, imponía verdaderas trabas al despliegue de tal creatividad. Especialmente, el capitalismo es un orden que necesita un tipo de seres humanos carentes de creatividad y, por el contrario, dispuestos a una mediocridad permanente.

Como advierte el propio Jesualdo en *La expresión creadora del niño*:

> Este creador que se advertía, que estaba en el ambiente, tenía que resultar un obstáculo muy grande para la más exacta y profusa industrialización futura, con la que soñaba la burguesía. Este hombre iba a resultar, a fin de cuentas, un enemigo del industrialismo que buscaba solucionar problemas de cantidad antes que de calidad. Era necesario conformar a su realidad, un tipo de productor o de obrero determinado por una generalización simple de conocimientos, que no fuera un inconveniente en el mercado, desde un punto de vista económico, ni como creación, ni como principio, ni como realización. Para esto se hacía imprescindible extender la sentencia de muerte al creador, ese encuentro del hombre consigo mismo (Sosa, 2014: 93).

Esta posición antropológica y sociológica debía tener –y tuvo– una traducción al plano de la relación pedagógica, del proyecto educativo. La idea de que se aprende viviendo y que cada niño y niña le ponen su propio sello al conocimiento construido supuso un largo proceso de creación: «Hace tres años que estamos luchando para que cada niño vaya haciendo su cultura y su expresión conforme a su naturaleza, conforme a su necesidad, como lo único posible para determinar su personalidad en aprovechamiento de la propia colectividad. ¿Individualismo? Ya se dará cuenta usted a través de este libro...Yo no estoy dispuesto a hacer esclavos» (Sosa, 2005: 42).

Esta idea de una educación vital, ligada a su comunidad y creadora debía vehiculizarse a través de determinado tipo de relaciones, de organización del trabajo, de dispositivos que viabilizaran los fines propuestos.

Entre los dispositivos puestos en marcha, la «cooperativa escolar» resulta –en el caso de Olga y Leticia– un fértil espacio para la construcción de sujetos solidarios y comprometidos con un proyecto común. Por un lado, forjaba un carácter sustentado en el valor de la solidaridad, de la colectividad, del encuentro y de la apuesta común. Pero, además, el cooperativismo era una alternativa a la economía capitalista que generaba una vida social y productiva ligada no a la ganancia ni a la explotación económica, sino a la satisfacción de necesidades humanas.

El modelo de trabajo combinaba el respeto a los tiempos y rasgos de cada estudiante, a la promoción de una dinámica colectiva y a una cultura de colectividad con el fomento de una disciplina interna, producto de una participación consciente, activa e interesada en un proyecto en el cual cada persona contaba. Los resultados eran muy valiosos: «la escuela logra formar en cada niño el hábito de trabajo responsable, libertad en la iniciativa, sentido de cooperación, armonía en el trabajo colectivo, que son los caminos abiertos hacia la libertad interior del hombre. [...] Nadie quiso ser desplazado. Todos se sentían con derecho y con deberes adquiridos en la colaboración diaria, en el estudio y en el trabajo realizado en común» (Cossettini, 1945: 111).

Estas concepciones de educación también reclaman un particular modelo de trabajo docente y de rasgos del educador, quien debe formar para la autonomía, la solidaridad, el trabajo creador, la autodisciplina, la alegría y el compromiso con un proyecto colectivo, para una democracia sustantiva. El maestro es un guía, un acompañante, una persona atenta y solidaria al trabajo de cada estudiante y a la evolución del grupo. Hay espacios de mayor nivel de intervención por parte del educador o educadora, y otros de mayor autonomía de las y los estudiantes. Es decir, que, a la vez que habilitaban un proceso de genuina autonomía, los maestros y las maestras jugaban un papel activo en la construcción de la propuesta pedagógica.

Jesualdo afirma que el educador tiene la obligación moral de dignificar y hacer cordial el ambiente del niño, seleccionando aquellas expresiones elevadas de la cultura humana y, a la vez, ayudándolo a leer críticamente el mundo social en el que vive. Para él, lo central es el niño, y esa definición presupone a su vez compromisos y consecuencias para este: «Porque los maestros no deberían ser más que los principios que tienen que estar frente a la verdad, el niño. Ámelo. Sufra con él las tormentas diarias de sus miles de problemas. Aprenda con él, en esa lucha sin tregua. Hágase con él, de nuevo. Libérelo de los medios triviales, de los lugares comunes» (Sosa, 2005: 104).

Aunque queda tanto por decir de esta gran tradición de pedagogos y pedagogas radicalmente democráticos, de inspiración emancipadora, han sido formuladas muchas de sus principales aportaciones: sensibilidad social, confianza en las posibilidades de aprender de sus estudiantes, definición de fines de orientación libertaria y solidarista, creación de instrumentos, dispositivos y relaciones que traducen en el plano pedagógico y didáctico esas intencionalidades educativas, y construcción de escuelas democráticas, procesos equilibrados que propiciaban el máximo desarrollo de cada quien, así como el estímulo de lo colectivo y la colectividad. Finalmente, los textos dejan entrever no solo fundamentos y procesos muy valiosos, sino unos resultados sorprendentes.

Estos educadores y educadoras han expresado posiciones políticas y pedagógicas situadas, sin duda, de modo antagónico con los mandatos reproductores de una educación y una sociedad injustas. En términos partidarios, Jesualdo fue miembro activo del PC en Uruguay; las hermanas Cossettini e Iglesias –hasta donde relevamos– no tenían filiación partidaria, pero sí simpatías con ideas socialistas. Pero lo más interesante de estas experiencias es que sus opciones éticas y políticas tuvieron potentes traducciones en el plano del pensamiento y de la acción, dejando huellas de otra educación posible.

Frente a un modelo educativo reproductor –y sin embargo objeto de disputas agudas y prolongadas por parte de educadores y educadoras y de colectivos docentes–, las huellas de estas experiencias alimentan una plataforma para las izquierdas pedagógicas, y dejan un legado para reinventar una educación emancipadora que hoy reclama esfuerzos creadores.

Repasemos ahora otras experiencias que pueden y deben ser inscriptas en el largo recorrido de la izquierda política y pedagógica.

2.2. El judaísmo progresista y sus aportaciones pedagógicas

Una segunda experiencia que orbita alrededor de otro afluente de la corriente pedagógica de izquierdas revolucionarias, promovida por un sujeto colectivo, es la expresión del judaísmo progresista nucleado en el ICUF y sus instituciones.

Este sujeto y su proyecto pedagógico tienen una historia que se remonta a la década de 1920, tiempo en el cual la inmigración judía crea las primeras escuelas obreras con el objetivo de preservar dos caras de la identidad: el judaísmo (progresista) y la defensa de la clase obrera y su proyecto socialista (Visacovsky, 2015: 33).

Desde luego, la migración judía era heterogénea. En el caso de las y los asquenazis –provenientes de Europa oriental y central–, la mayoría estaba consustanciada «con la izquierda europea, continuaron aquí su activismo o militancia y se sumaron a los movimientos contestatarios locales» (ibíd.: 38).

Estas instituciones eran complementarias de las escuelas del sistema educativo formal y funcionaban a contraturno. Impulsaron una novedosa «modernización pedagógica que [...] incluía contenidos vinculados a la ciencia, la historia, política, oficios y arte» (ibíd.: 44). Tales escuelas fueron perseguidas por los representantes de la derecha conservadora, como el senador Matías Sánchez Sorondo.

Estas escuelas obreras, aunque contenían en su seno militantes de los partidos de izquierda, tenían una verdadera autonomía centrada en su especificidad pedagógica. Así, su colectivo educador promovía una nítida visión del mundo desde la perspectiva del proletariado y tal esfuerzo formativo se expresaba en las producciones de las y los estudiantes: la crítica a la hostilidad gubernamental hacia los extranjeros, a la represión de los huelguistas, a la rigidez de la escuela pública, al hambre y la injusticia social. La Federación Infantil de Pioneros organizaba actividades para adolescentes y publicó revistas infantiles como *Compañerito*, *El Pioner*, *Naivelt (Mundo Nuevo)*.

En los años cuarenta, la primera generación de maestros de idish contaba con la única pedagogía extraída de su experiencia europea, su intuición política, la reivindicación de la Unión Soviética y del legado de Domingo F. Sarmiento. Cuando apareció una camada generacional de maestros jóvenes, formados en universidades, se produjo una renovación teórica y metodológica. Sin negar los fundamentos ideológicos del movimiento, que reivindicaban el normalismo y la pedagogía de Antón Makárenko, se fueron introduciendo los aportes del escolanovismo –especialmente de Pestalozzi y Froebel–. Se fueron incorporando también elementos de la psicología piagetiana y de referentes nacionales como Telma Reca, que fueron desplegando sucesivos procesos de transformación de

la propuesta pedagógica en las instituciones educativas icufistas. La publicación de la obra de Makárenko y de Célestin Freinet o el aprendizaje de las técnicas de Joffre Dumazedier abrieron aún más la plataforma conceptual y metodológica de este proyecto educativo.

A partir de los años cincuenta, tales escuelas se gobernaron a través del Consejo Central de Escuelas o Shul Rat, que, además de un eficaz control de la vida de las instituciones, elaboraba contenidos: poesías, canciones y reseñas históricas en idish o en castellano para niños. El rescate de pedagogos como Janusz Korczak o el diario de Ana Frank, así como la memoria fundamental del Levantamiento del Ghetto de Varsovia, ocurrido el 19 de abril de 1943, eran parte del trabajo cultural, político y pedagógico de este órgano de gobierno de las instituciones educativas judeoprogresistas. En un debate interno, en 1962, se planteó la necesidad de abandonar el idish en las escuelas icufistas, pues era un obstáculo para la integración de niños no judíos. La escuelas idishistas fueron cerrando y eso marcó el fin del Consejo Central de Escuelas que dio lugar central al Kinderclub «como un espacio escolar que permitió el encuentro de los niños con sus pares, el juego creativo, deportivo y el trabajo grupal» (ibíd.: 178). El proceso marcó la emergencia de kinderclubs, jardines de infantes y Zumerland, como las instituciones de mayor duración en la historia del icufismo.

En 1949, se adquirió el predio de lo que sería luego la Colonia Zumerland. Sus primeros maestros, de gran formación política y cultural, no tenían conocimientos ni métodos pedagógicos. La llegada de los jóvenes de la Federación de Instituciones Juveniles Israelitas Argentinas (Fijia) a mediados de los años cincuenta comenzó a marcar un cambio en la dinámica de la colonia: «La nueva camada trataba de crear un ámbito menos escolarizado e incentivar la discusión teórico-pedagógica entre los docentes» (ibíd.: 182). Abraham Pepe Paín fue un referente del grupo de jóvenes que se comprometió a diseñar un programa de objetivos y actividades más modernas por rango etario. El kinder de los sábados se complementaba con la Colonia Zumerland en verano. El trabajo colectivo –la limpieza de los pabellones-dormitorios, el tendido de las camas, el orden del armario– que era supervisado en tiempos de Paín había nacido de las primeras experiencias de Zumerland, bajo la responsabilidad de «las/los veteranos». El juicio en un tribunal «que Paín implementó al estilo Makárenko era una práctica que persistió y se modernizó» y que «conserva el sentido de la “armonía colectiva” y la disciplina del “hombre nuevo”, ya idealizada también por los maestros europeos» (ibíd.: 183-184).

Frente a la preocupación por extender esta propuesta educativa (que inicialmente abarcaba hasta los doce años), se extendió hasta los quince años la labor pedagógica a través de los campamentos. A partir de los años sesenta, se incorporaron talleres de expresión artística y grupos de actividades por interés que combinaban los aportes de la escuela activa y de la pedagogía colectivista con ideología progresista.

Un muy interesante testimonio de Paín da cuenta de los grandes desafíos de un modo de construcción participativo: «La postura ideológica era clara: queríamos que estos chicos fueran ciudadanos activos, que conozcan la realidad social. [...] ¿cómo transmitir? ¿Cómo formar a partir de acciones concretas? Cada grupo, cada

turno era un desafío. No hubo dos programas iguales. Ningún maestro repitió su programa, aun trabajando con la misma edad en otro turno» (ibíd.: 185).

El camino no estuvo exento de obstáculos ni de oposiciones. Un documento de planificación y balance (1964-1965) describía qué se pretendía con este proyecto educativo:

> vivir en colectividad, los niños comparten [...] un trabajo colectivo que los haga asumir una responsabilidad grupal; ser autosuficientes, deben aprender a dar y recibir ayuda, hacer sus camas, servir su mesa, manejar su ropa, ordenar su lugar de trabajo, armar una carpa o preparar una comida en el campamento; conocer el mundo que los rodea y ubicarse en él [...]; aprender a conocer y a vivir en contacto con la naturaleza [...]; adquirir aptitudes y desarrollar capacidades, se hacen trabajos de plástica, de carpintería, de albañilería. Se construyen herramientas e instrumentos musicales. Se incentivan canciones, danzas y dramatizaciones; que sus distracciones sean saludables; un desarrollo físico saludable» (ibíd.: 186).

Para llevar a cabo este proyecto, era fundamental la formación docente:

> Paín había establecido un sistema de trabajo en el cual los maestros debían atravesar cuatro momentos de idéntica importancia: planificar, realizar, evaluar y corregir. En ese método subyacían al menos dos lógicas [...]. Por una parte, había que cumplir con los objetivos de la planificación, y por otra trabajar con los emergentes individuales y grupales. Lograr ese equilibrio no era siempre una tarea fácil. Sin embargo, el trabajo en equipo y la discusión ideológica de las prácticas les brindaba a los maestros la contención necesaria para ubicarse frente al grupo de niños o plantear el sentido de determinadas actividades (ibíd.: 186-187).

Pero el trabajo de las y los docentes no se agotaba al interior del colectivo: debía completarse con los dirigentes del ICUF, y también con madres y padres. Así, se proponían talleres donde se compartía la propuesta.

La pedagoga Cecilia Brhulavsky, maestra de Zumerland en Córdoba, recordaba:

> La recreación en el club y la colonia ha sido mi puerta de entrada en la pedagogía y en la educación. [...] allí en la colonia Zumerland, en las sierras de Córdoba, en el contacto pleno con la naturaleza de Río Ceballos, aprendí mientras enseñaba [...] a coordinar y a guiar grupos de distintas edades, a conocer las características evolutivas de cada etapa; a trabajar en equipo con compañeros de mayor y menor experiencia, a planificar las actividades diarias, a evaluarlas y reformularlas. [...] Necesitábamos información y la institución la organizaba invitando a expertos [...]. Leíamos experiencias como las del maestro Makárenko en la Unión Soviética, del maestro Jesualdo en Uruguay, del maestro Luis Iglesias y Olga Cossettini en nuestro país. Es decir, aquellas que nos permitían encontrar modelos de prácticas y explicaciones en torno a la creatividad, la participación en grupo, el trabajo, la experimentación científica. Buscábamos información en enciclopedias, seleccionábamos literatura infantil y adolescente, leíamos a Sarmiento y a Ponce (ibíd.: 189).

La experiencia que describimos plantea muy interesantes debates y construcciones que tienen una urgente vigencia no solo como respuesta al proyecto educativo neoliberal, sino como verdadera alternativa pedagógica. En el denso relato que compartimos, pudimos relevar puntos nodales que hacen a una educación democrática y transformadora.

En el largo recorrido de esta educación del denominado judaísmo progresista (identificado con objetivos revolucionarios de modo explícito), hay una serie de tensiones que se abordaron de distintos modos, generando quiebres, en unos casos, y, en otros, la superación eficaz de la tensión en cuestión.

La primera de las tensiones –y tal vez la más compleja de resolver– se dio entre la defensa de la cultura originaria (el idish) y la incorporación a un proyecto nacional de argentinidad. Esto fue motivo de divisiones en la propia colectividad judía de izquierdas e, inclusive, en el ICUF. El debate en torno a la enseñanza del idish en las escuelas judías fue un parteaguas de este conflicto. La resolución en el ICUF fue la adopción del castellano de modo exclusivo, pero, a la vez, la incorporación del idish en los espacios de enseñanza de la historia y de los principios del judaísmo progresista. En un mundo con múltiples culturas, el tema del pluriculturalismo o los debates en torno a las múltiples culturas que conviven en una institución educativa constituye un elemento de primer orden para la construcción de un currículo democrático.

Una segunda tensión que pudo resolverse de manera virtuosa fue la transición generacional entre educadores y educadoras fundadoras y sus jóvenes continuadores. La cultura democrática de abrir los espacios, de aceptar las novedades de la época; el entregar a los jóvenes la iniciativa para ampliar la plataforma pedagógica fueron un motivo central de la vitalidad de la propuesta.

En tercer término, tuvo lugar otra tensión a partir de la definición política del ICUF de defender la educación pública y proponer la educación judeoprogresista como complemento. Aquí la tensión se daba en al menos dos planos. Por un lado, en la existencia de un modelo escolar hegemónico que, aunque presentaba fisuras y alternativas, solía ser criticado por el icufismo por su carácter autoritario y retrógrado. En las escuelas icufistas se iba no solo a complementar sino a disputar y a enmendar la educación hegemónica a través de propuestas democráticamente construidas y de un modelo educativo pensado para la formación de personas activas, curiosas, críticas, solidarias y empáticas. Un segundo plano de tensión era (y es) que estas escuelas se abrían a la comunidad, a niños y niñas «no judíos», lo cual hacía correr el riesgo de hacer desaparecer el sentido original de las propuestas, que era integrarse a una cultura nacional desde una identidad judeoprogresista.

La educación que nace de este proceso riquísimo del judaísmo progresista pone en el centro del proceso educativo una definición política: hay un mundo que transformar y la educación debe formar a personas capaces de hacer esa transformación. Para eso hay que trabajar sobre la formación en la lectura crítica del mundo, sobre la autonomía de pensamiento y de acción, sobre un modelo que propicia una disciplina interior que nace de la convicción y la conciencia, un modelo de trabajo colectivo y democrático, sobre un tipo de educador o educadora que construye reflexivamente su práctica, sobre un

gobierno educativo que pone en diálogo las múltiples perspectivas: las de la organización y su dirección política, y también la de cada persona involucrada en el proceso educativo. De allí que los relatos sobre las planificaciones que ilustra el testimonio de Paín dejan entrever esta compleja construcción curricular, por nombrarla en «idioma educativo».

Desde luego, esta descripción no es el relato inmaculado e incontaminado de una perfecta pedagogía emancipadora: ninguna experiencia puede evitar tensiones, contradicciones e insuficiencias que son parte de un recorrido esforzado de creación.

Mucho, pues, de esta experiencia merece integrar el rico y complejo entramado de una pedagogía de izquierdas que estamos recorriendo a través de sujetos y proyectos educativos que le dan sentido, densidad, traducción y tangibles concreciones.

2.3. El sindicalismo docente y los movimientos pedagógicos

El sindicalismo docente tiene una larga historia en Argentina. La primera huelga organizada de maestros y maestras ocurrió en noviembre de 1881, en San Luis, en protesta por un retraso de ocho meses en el pago de salarios. Sarmiento avaló la protesta, ocurrida en el mismo momento en el que se daban pasos fundamentales en la construcción del sistema educativo argentino. Entre abril y mayo de 1882, se desarrollaba el Primer Congreso Pedagógico Internacional y, apenas dos años más tarde, el 8 de julio de 1884, se sancionó la Ley Nº 1420, que expresó la voluntad de un Estado docente de asegurar la educación primaria en todo el territorio nacional y en las provincias. Es decir, al mismo tiempo que se organizaba y fundaba nuestro sistema educativo formal, se daban las primeras formas organizativas de la docencia por mejores condiciones laborales y en vinculación con el proyecto educativo nacional. La primera organización nacional, a fines de 1910, fue la Liga Nacional de Maestros. Luego se fueron creando sindicatos por provincia y el 11 de septiembre de 1973 se fundó la Ctera, que tuvo atributos novedosos entre los sindicatos de Argentina. Los sindicatos docentes de base tenían una larguísima trayectoria y, con la experiencia del peronismo, las organizaciones gremiales se habían configurado bajo la idea de sindicato único. Lo novedoso de la Ctera fue la confluencia de múltiples corrientes ideológicas y organizativas (peronistas en sus distintas vertientes, comunistas, socialistas, radicales, etc.); su organización democrática y plural; y un posicionamiento muy claro en defensa de la educación pública y de un proyecto de país igualitario y soberano.

La AMP –creada en 1924– tiene una larga trayectoria de luchas en defensa de las condiciones de trabajo docente, pero también en relación con un proyecto político educativo y de país. En 1984, tras la recuperación de la institucionalidad democrática, Rogelio De Leonardi asume la Secretaría General de la AMP y ha sido sucesivamente reelecto hasta, al menos, 2024.

En esos años, De Leonardi, dirigente comunista, le imprimió al sindicato riojano una particular impronta que, encuadrada en la línea general de Ctera, radicalizó el trabajo cultural, político, pedagógico y sindical dentro de la organización gremial. En los años noventa, la AMP resistió frontalmente la apli-

cación de las políticas neoliberales bajo los gobiernos de Menem y De la Rúa. En 1998, con motivo del tratamiento de la Ley Provincial de Educación –para adecuar la legislación de la jurisdicción riojana a la Ley Federal de Educación–, la AMP presentó un proyecto de ley alternativo que obturó la sanción de la Ley Provincial durante dos años. Cabe consignar que el oficialismo tenía, en la Legislatura, 27 de los 28 legisladores, lo que hacía muy sencilla la aprobación de la norma. Sin embargo, la resistencia con propuesta de AMP ralentizó la nueva legislación. En 2002, el sindicato inició la serie bianual de Congresos Populares en Defensa de la Escuela Pública. En ellos se ha trabajado en un diálogo fértil entre política y educación, entre pasado y presente, entre la reflexión sobre el trabajo en el aula y las investigaciones de las y los especialistas. Entre 2013 y 2015, la AMP participó de las Expediciones Pedagógicas Simón Rodríguez, entre Argentina y Venezuela, donde educadoras y educadoras de países de Nuestra América se encontraban para conocer y reflexionar sobre las «rutas pedagógicas», y compartían el desarrollo de distintas experiencias, dentro y fuera del sistema educativo formal. Por la misma época comenzó el desarrollo de círculos pedagógicos de intercambio con otros colectivos. La idea era sistematizar experiencias valiosas, darles un cauce orgánico y producir teoría y método nacidos de la práctica. Muchos de esos trabajos se tradujeron en publicaciones como *La ruta del maestro*, la Revista de los Círculos Pedagógicos.

Podemos afirmar que la experiencia de AMP ha mostrado una apuesta y una construcción sindical que, si bien sostuvieron de manera permanente la defensa de los intereses de las y los trabajadores de la educación y de sus condiciones de trabajo, incorporaron con mucho énfasis elementos no siempre presentes en la vida de los sindicatos docentes. Por un lado, un compromiso muy fuerte con las luchas políticas y, especialmente, en el campo de los derechos humanos. Por el otro, una atención central a la cuestión pedagógica, institucional y didáctica a partir del trabajo en congresos, expediciones y Círculos Pedagógicos. En ese marco, estableció alianzas, por ejemplo, con la Universidad de La Rioja, donde constituyó cátedras libres.

Podemos resumir aquí un largo acumulado del sindicato bajo las conducciones sucesivas de Rogelio De Leonardi, quien le imprimió una posición a la vez combativa, resistente y constructiva. No se limitó a negar las iniciativas promovidas por los sectores de la derecha educativa, sino que de manera decidida apostó por valiosas innovaciones.

Lo segundo a rescatar es la centralidad de la pedagogía en el trabajo hacia los y las docentes. Tal apuesta, cabe consignar, hace a la noción de un trabajador o trabajadora de la educación desenajenado y comprometido con el cogobierno de su proceso de trabajo y, a la vez, con la democratización de la educación concebida como derecho social, ciudadano y humano.

2.4. El cooperativismo de crédito y sus acervos educativos

Desde sus orígenes, el cooperativismo de crédito nucleado en el IMFC le dio una gran relevancia a la educación cooperativa, que es, además, el quinto principio que

institucionalizó la Alianza Cooperativa Internacional.[2] Digamos, como imprescindible nota política y epistemológica, que el cooperativismo tiene matices significativos en la medida en que los principios, valores y otras definiciones se «traducen» a las culturas, opciones ético-políticas, modelos organizacionales de cada entidad solidaria. Según Floreal Gorini –referente histórico del cooperativismo de crédito en Argentina–, hay tres tipos de cooperativismo. En el primero, se encuentran «falsas cooperativas» que usan el marco legal del cooperativismo para perpetrar estafas laborales o impositivas. El segundo es aquel que logra conciliar el modelo democrático de gestión con la eficiencia y eficacia en la satisfacción de una necesidad. Y el tercero es el que, además de democracia y eficiencia, asume el compromiso con la transformación de la sociedad en el sentido del ideario cooperativo.

Agregamos una nota histórica imprescindible: el cooperativismo de crédito en Argentina nace con la Primera Caja Mercantil, el 2 de febrero de 1918, y luego se va expandiendo a lo largo y ancho de la Argentina para dar un primer salto organizativo el 23 de noviembre de 1958, con la creación del IMFC, que funge como coordinación operativa y como dirección política de un movimiento económicamente muy poderoso. En 1966 –año del golpe contra Arturo Illia–, las cajas de crédito captaban entre el 10 y el 12% de los depósitos de todo el sistema financiero, detrás del Banco Nación y el Banco de la Provincia de Buenos Aires. Las definiciones políticas del IMFC y su relevancia en la vida económica del país convirtieron a esta rama del cooperativismo en destinataria de todo tipo de hostilidades, tanto de los sectores concentrados de la economía como de las fracciones de las derechas en gobiernos *de facto* o neoliberales.

Las cajas de crédito que se fueron fundando tenían una intensa vida cultural y educativa, pues el motor que les daba sentido era una necesidad material, pero también un modo de pensar su resolución colectiva a través de una gestión democrática. En las antípodas de una cultura de la acumulación que hace del lucro el sentido de su existencia, el cooperativismo de crédito (en rigor, ese debe ser el rasgo distintivo de todo cooperativismo) se organiza para la resolución de necesidades e intereses a través de una organización fundada en valores solidarios y democráticos sustantivos.

Dado que tales valores se contraponen a la cultura hegemónica, la educación ha sido una herramienta fundamental para construir subjetividades consistentes con los valores y principios de la cooperación, generando en el medio solidario una cultura participativa para el doble carril de la cooperativa como movimiento político, cultural y social; y como empresa económica. Esto supone un enorme esfuerzo pedagógico que exige una continua readecuación de los modelos: si los contextos cambian, deben cambiar las formas organizativas, las relaciones y las estructuras para sostener principios, valores y fines; estos sí, inalterables.

2. El cooperativismo es un movimiento de alcance planetario que reconoce una serie de principios y valores que le dan identidad. El quinto principio –«Educación, formación e información»– se define de esta manera: «Las cooperativas ofrecen educación y formación a sus miembros, representantes elegidos, directores y empleados, para que puedan contribuir de forma efectiva al desarrollo de sus cooperativas. Asimismo, informan al público general –particularmente a los jóvenes y a los líderes de opinión– sobre la naturaleza y beneficios de la cooperación».

Este modelo de cooperativismo, que articula una democracia protagónica y participativa, la eficiencia económica y el compromiso con la transformación emancipadora de la sociedad, ha tenido como principal herramienta pedagógica la praxis, es decir, una práctica reflexiva y consciente que desde la dirección de las entidades nunca perdió de vista el horizonte ni las complejidades de proponer un mundo antagónico al existente y, a la vez, sostener con eficacia resultados económicos que hagan viable la existencia material de la cooperativa.

La educación ligada al movimiento cooperativo de crédito –de la vida y para la vida, pero, sobre todo, por otra vida posible– generó varios aportes originales.

En primer lugar, la idea de praxis como el principal factor pedagógico de un proyecto que tiene la urgencia de las necesidades materiales (en este caso, proveer el crédito) y las opciones culturales de un modelo democrático-participativo. Este maridaje de democracia, eficiencia y compromiso social genera complejidades y tensiones, pero es un verdadero modelo alternativo de mirada filosófica, política y económica que impacta en todos los actores y niveles de la entidad solidaria.

En segundo lugar, la construcción de múltiples dispositivos formadores que están orientados a acompañar las transformaciones que exige un contexto cambiante, con opciones culturales y políticas irrenunciables. Desde la educación a distancia hasta talleres o cursos internos, se imbrican herramientas que expresan la diversidad metodológica para lograr una convergencia estratégica que consolide y haga crecer a la cooperativa.

Tercero, se han desarrollado dependencias e incluso instituciones pedagógicas especializadas (en este caso, Idelcoop: fundación educacional del IMFC) que se alimentan de graduados y graduadas del campo universitario educativo, generando un proceso de diálogo virtuoso. Por un lado, las y los pedagogos incorporados llevan su saber específico en sus diferentes dimensiones. Por otro, ellas y ellos son «educados» por la cooperativa en una visión del mundo y de la educación que modifica la propia visión y llega a impactar en sus saberes técnico-profesionales. En algunos casos, incluso, los aprendizajes de las entidades solidarias se trasvasan a las aulas universitarias, en la medida en que algunos de los y las educadoras que trabajan en el cooperativismo de crédito son docentes de universidades y allí llevan estos conocimientos construidos en su labor pedagógica junto con las entidades cooperativas nucleadas en el IMFC.

Finalmente, Idelcoop ha tenido una larga tradición en aportar a la difusión del cooperativismo en el sistema educativo formal a través de cursos en distintos formatos o de publicaciones como *Sinfín de principios. Propuestas para la educación cooperativa en las escuelas*. Las imbricaciones entre educación y cooperativismo, pues, son múltiples y diversas.

2.5. El PC como sujeto pedagógico y el comunismo como pedagogía

Finalmente, haremos una brevísima referencia al PC como ensayo cultural y pedagógico. Tiene sentido porque la Revolución de Octubre –como en su momento la Revolución francesa– ha sido un parteaguas en la historia de la humanidad. El comunismo se convirtió, a lo largo de todo el siglo XX, en el antagonista principal

del capitalismo, orden bajo la custodia de sus propios intelectuales, sus gendarmes y sus aparatos de construcción de hegemonía y de dominación.[3] Esta referencia apunta a la dimensión histórica del fenómeno de la tradición comunista.

La labor del PC en los términos que estamos proponiendo –culturales y pedagógicos– ha tenido indudables resonancias en la formación de personas comprometidas con una identidad y un proyecto de inspiración emancipatoria, más allá de las derivas de su aplicación práctica, de sus tensiones, inconsistencias y crisis. Tales límites no deben ser obstáculo para el reconocimiento de sus conquistas y creaciones ni de su significación histórica.

Hay razones para ubicar esta sección casi al final del artículo. La principal es que las experiencias que en este mismo texto se describen estuvieron atravesadas por la cultura comunista, y muchos de sus protagonistas fueron militantes partidarios. Así, Jesualdo era miembro orgánico del partido e Iglesias tenía vínculos muy fuertes con esa organización (no así las hermanas Cossettini, quienes adscribían, sin embargo, al ideario socialista). El PC –como refleja el libro de Nerina Visakovsky– tuvo una influencia decisiva en la dirección política del judaísmo progresista, también en la formación de las históricas cooperativas de crédito y, en el caso de la AMP, su principal dirigente es a la vez miembro orgánico del partido.

A su vez, la militancia cotidiana en el PC –en sus diferentes sectores y frentes– era en sí misma una propuesta pedagógica. A contracorriente de otros modos de participación, la «cultura comunista» y la «educación comunista» se expresaban en procesos de vinculación de teoría y práctica, de militancia y de estudio, así como de ligazón entre lo concreto y lo estratégico. Se promovía una militancia en un campo específico (sindicatos, universidades, escuelas secundarias, colectivos artísticos, agrupaciones de mujeres, cooperativas o instituciones de colectividades como el judaísmo progresista). Dicha militancia promovía líneas de formación y autoformación que permitieran un análisis profundo de ese campo de intervención con una perspectiva política más general. La construcción de «cuadros integrales» combinaba la amplitud cultural, la capacidad de ejercicio de gobierno, la disciplina y la autodisciplina, el rigor del análisis y el compromiso con la labor concreta en espacios específicos. Desde luego que esta es una descripción estilizada que, en su concreción, tuvo complejidades e insuficiencias. Lo interesante es que existieron un modelo educativo organizacional y múltiples canales y dispositivos de implementación, así como creaciones concretas dentro y fuera del partido.

A continuación intentaremos, como corolario, compartir algunas reflexiones sobre la izquierda pedagógica, que definimos como parte de un mismo horizonte ético-político, sobre sus expresiones institucionales y sobre sus múltiples zonas de encuentro e intercambio. Asimismo, compartiremos las ideas-fuerza de sus pedagogías de izquierda resultantes.

3. Inclusive persiste hoy en la apuesta de China a «la construcción del socialismo con características chinas». En 2017, el presidente chino Xi Jinping afirmó: «Uniremos a todos los grupos étnicos del pueblo chino y los llevaremos hacia una victoria decisiva en la construcción de una sociedad moderadamente próspera en todos los aspectos y en el impulso para asegurar el éxito del socialismo con características chinas para una nueva era».

3. A MODO DE CONCLUSIÓN: CONFESIONES, SÍNTESIS Y NUEVAS PREGUNTAS

Llegando al fin de un camino que merece retomarse, es preciso extraer conclusiones de la descripción y de algunas de las conceptualizaciones que esbozamos en las páginas precedentes. Las «confesiones» a las que hace referencia esta última sección remiten al hecho de que las experiencias que este artículo desarrolla en casi todos los casos han sido vivenciadas por mí como educando o educador. Mi pasaje en la niñez y la adolescencia por las instituciones del judaísmo progresista, mi militancia en la Federación Juvenil Comunista, el rol de acompañamiento pedagógico desde 1998 a la AMP y, particularmente, a De Leonardi en La Rioja, y mis responsabilidades laborales en el cooperativismo de crédito como director de Idelcoop me otorgan una perspectiva diferente a la del «observador externo».[4] Por otra parte, Jesualdo, Iglesias o las hermanas Cossettini han sido objeto de lecturas, debates y publicaciones de los que participé como miembro del Centro Cultural de la Cooperación y como docente de Teorías de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Casi todas estas instituciones, las relaciones, prácticas y culturas que las atraviesan y contienen han incidido de manera relevante en mi modo de pensar, ser y estar en el mundo. Razones de espacio y de foco me condujeron a elaborar una perspectiva estilizada de las experiencias aquí compartidas, visibilizadas y agrupadas, tal vez de modo inhabitual, en una «cultura de izquierdas» fundada en la tradición comunista del siglo XX.

En este texto intentamos explorar la hipótesis de un proyecto educativo fundado en una visión del mundo que propone una hegemonía alternativa y antagónica a la establecida por el orden capitalista y sus múltiples relaciones de dominación. Esta perspectiva ético-política se despliega en diversos sujetos pedagógicos colectivos que ensayan prácticas y crean nuevas miradas y herramientas pedagógicas en ámbitos e instituciones nacidas de necesidades sociales, culturales y económicas diferentes: el propio sistema escolar, una colectividad cultural (el judaísmo progresista), un sindicato docente, el cooperativismo transformador y un partido identificado con una tradición revolucionaria. Estas experiencias[5] han tenido canales de

4. En tal sentido, vale recuperar el concepto de «vigilancia epistemológica» de Bachelard (1999). En los años veinte, la publicación de *La formación del espíritu científico* aportó una mirada epistemológica indispensable para reflexionar sobre la producción de conocimiento riguroso. Bachelard cuestiona la idea de un observador neutral para dar cuenta de que hay condiciones de producción y subjetividades intervinientes en la observación y análisis de todo objeto que derivan en la construcción de conocimiento. Se incluyen diferentes elementos y dimensiones, como el contexto y la perspectiva del investigador/a. Es preciso, advierte nuestro epistemólogo, tener conciencia y estar alertas frente al conocimiento construido, reduciendo el riesgo de «contaminar» el proceso y el producto de la práctica investigativa.

5. Cabe consignar que otras instituciones o experiencias que no han sido abordadas en este artículo –como la universidad o el movimiento estudiantil, ciertos movimientos territoriales u otros movimientos sociales– integran esta misma constelación cultural, ideológica y organizativa, pero no han sido, por cuestiones de espacio y de conocimiento, incluidas en este texto: es una asignatura pendiente.

comunicación, intercambio y mutuo enriquecimiento, pero cada cual ha enfatizado y creado su propia pedagogía, vinculada a sus propios objetivos.

Hay algunos rasgos comunes. El primero es una concepción ético-política: se trata de una pedagogía sustentada en una visión del mundo crítica, rebelde y democrática que invita a la pregunta, al cuestionamiento, a la alternativa y a la reflexión. Pero no se trata de una actitud contemplativa, sino de un modo de estar y de ser que liga orgánicamente la teoría y la práctica: se conoce, se aprende, se enseña para comprender, se comprende para actuar, se actúa para transformar.

Un segundo rasgo común de esta pedagogía de izquierda y de esta izquierda pedagógica es la propensión a una creciente autonomía del sujeto que, a la vez, pueda sintetizar la relación entre lo propio (lo individual) y lo colectivo. Aunque bajo una primacía de lo colectivo sobre lo individual, ambas dimensiones convergen en una verdadera educación para la autonomía. Jesualdo, las hermanas Cossettini e Iglesias han sido destacadas expresiones de esta búsqueda que, a través de la invitación a la libre expresión, a la vinculación entre el mundo social, el mundo natural y la institución escolar, abrían las puertas a una educación de la vida y para la vida. Las otras instituciones relevadas iban en una misma dirección.[6]

Una tercera característica de estas experiencias es la formación de lo que Antonio Gramsci definió como «ciudadanos/as-gobernantes/as» en el marco de apuestas a democracias protagónicas y participativas. Es decir: se propiciaban formas de gobierno y participación crecientes, radicalmente democráticas, aunque, desde luego, condicionadas por el tipo de institución y pedagogía a implementar.

Un cuarto elemento de lo que puede definirse como un «currículo real» de estas experiencias pedagógicas es su relación con la vida, su inmersión en la realidad social e histórica a partir del estímulo de un compromiso activo con su transformación. Aquí podemos consignar, sobre todo, el caso de las experiencias del sistema educativo que seleccionamos: las Misiones Culturales promovidas por Olga y Leticia Cossettini, así como la relación que Jesualdo e Iglesias plasmaban entre el aula, el campo y la ciudad, que generaban una integración virtuosa entre las instituciones educativas y la vida natural y social. Las entidades judeoprogresistas, el sindicalismo docente, el cooperativismo de crédito y el PC muy naturalmente, dados los objetivos políticos e institucionales que los guiaban, producían procesos educativos muy ligados a los medios en los que tales instituciones estaban insertas.

Es posible –y también necesario– apreciar los énfasis de estas experiencias en el campo de la pedagogía: cada una promovía la construcción de un sujeto político y pedagógico. Las experiencias dentro del sistema educativo han provisto modos de construcción de un currículo vivo que, además, logró plasmar las

6. No nos cansamos de insistir en que estas inspiraciones y orientaciones tuvieron expresiones tangibles, pero también límites, insuficiencias, tensiones y contradicciones. Educar para la emancipación en una sociedad cuyas relaciones constituyen múltiples modos de opresión supone ir a contracorriente, y muchos de los esfuerzos son derrotados por los efectos de la cultura hegemónica, aunque, a la vez, muchas creaciones se proyectan y anclan en la vida de las personas y los colectivos.

propuestas de la escuela nueva o activa, combinadas y enriquecidas con una pedagogía colectivista y solidaria. En materia de democratización de las relaciones escolares, la vida en el aula ha sido una construcción participativa tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en las relaciones de poder y la definición de reglas de funcionamiento, tomas de decisiones, ámbitos de regulación y control compartidos. No se trataba de eliminar el papel del educador o educadora, sino de inscribirlo en unas relaciones radicalmente democráticas en que todas las voces fueran tenidas en cuenta.

La pedagogía del judaísmo progresista ha revelado una gran plasticidad para combinar distintas herencias pedagógicas –la escuela activa y la pedagogía makarenkiana–, traducidas a la vida de las instituciones de recreación. Así, se lograron procesos formativos de gran riqueza ética, estética y cognitiva; y también se ensayaron formas novedosas de democracia sustantiva.

El sindicalismo docente que analizamos tiene muchas otras aristas, pero queremos destacar particularmente una: la claridad de la AMP acerca de la importancia de conocer y actuar en torno a la política educativa y a la pedagogía. Ambas esferas –la política educativa y la pedagogía– se asumen como elementos centrales del proceso de trabajo docente. Desde esta convicción, el sindicato ha propiciado un modelo de trabajo docente desenajenado, empoderado, reflexivo, colectivo y democratizador, en el cual las y los educadores puedan asumir con conocimiento, convicción y apertura los desafíos de su labor. Se trata de configurar un puesto de trabajo concebido como herramienta para la construcción de un proyecto educativo emancipador y democrático.

El cooperativismo transformador ha realizado notables aportaciones a la construcción de un modelo genuinamente participativo, propiciando el ensayo y la creación de modos de gobierno con múltiples concreciones hacia una democracia sustantiva. Por otro lado, la puesta en marcha de una lógica económica orientada a la satisfacción de las necesidades humanas (en lugar de al lucro), abordadas y resueltas colectivamente, expresa una ligazón virtuosa entre cultura, política y economía, que pueden ser elementos de una nueva educación dentro y fuera de las instituciones escolares.

En cuanto al PC, ha sido una expresión colectiva de un anhelo de cambios profundos, de apuestas que, como parte de una corriente planetaria, se propusieron la transformación radical de la sociedad, la creación de un orden social fundado en la solidaridad humana y el fin de las formas de opresión que el capitalismo articuló con eficacia. En Argentina, el PC tuvo una indudable incidencia cultural más allá de su representación social y política, que no alcanzó, como en la Rusia poszarista, en China, en Cuba o en Vietnam, la elección mayoritaria de la sociedad. La lucha por un orden socialmente igualitario, diverso y radicalmente democrático no está en la agenda colectiva, aunque existan ámbitos que defienden y sostienen estas utopías libertarias.

Como bien advierte Puiggrós (2015),

> la primera parte de la década de 1960 fue muy buena para el estudio de experiencias pedagógicas democráticas. [...] En esta tendencia influyeron educadores de izquierda como Luis Iglesias y Rosa Ziperovich y las experiencias realizadas en

> Zumerland y Kinderland, instituciones vinculadas respectivamente a la izquierda comunista y a la comunidad judía. Esas organizaciones trabajaron sobre la relación entre la educación y el tiempo libre, tema que estaba sobre el tapete de las discusiones europeas de la época y cuyo mejor especialista era el director de Zumerland, Abraham Paín. [...] En Buenos Aires se destacó Arco Iris [...] Por las aulas de Arco Iris pasó gran parte de los hijos de los intelectuales y dirigentes progresistas de la época (153-154).

Podemos así apreciar una ligazón entre las pedagogías radicalmente democráticas dentro del sistema educativo y las propuestas educativas ligadas a la recreación, al cooperativismo, al sindicalismo docente revolucionario; todas ellas imbricadas con el comunismo entendido como proyecto cultural a la par que como organización política.

Finalmente, señalamos que este recorrido –y el reconocimiento de estas aportaciones– no ocurre en un vacío histórico, sino en el marco de una encrucijada que hoy desafía a la humanidad en su conjunto. En el campo educativo tres posiciones se van delineando claramente. La perspectiva neoliberal-conservadora viene desplegando con fuerza el sentido de su proyecto bajo el paradigma de la «calidad educativa», con sus derivas tecnocráticas, mercantilistas y autoritarias. Un segundo posicionamiento resiste las novedades a partir de la defensa idealizada de un pasado –la escuela pública– al cual no es posible volver, más allá de las controversias sobre si, dada su naturaleza contradictoria, es deseable hacerlo. Y la tercera posición, comprometida con un proyecto emancipatorio de sociedad y de educación, resiste y crea con las dos caras de Jano: hacia el pasado para reconocer una identidad y un proyecto; y hacia el futuro, apostando a otra educación posible. En cada una de estas perspectivas se configuran sujetos político-pedagógicos y proyectos educativos que convergen de modo conflictivo en el arduo campo de la educación.

En el caso de la construcción de un proyecto educativo democrático y emancipatorio, así como de un sujeto que lo cree, impulse y renueve, caben al menos dos operaciones simultáneas. En primer término, la recuperación de una lectura crítica del pasado, el reconocimiento de una tradición emancipadora y la traducción de sus aspectos vigentes a la invención de una educación liberadora actualizada. En segundo lugar, la recuperación de aquellas prácticas actuales que alimentan y proveen unos métodos, ciertos contenidos, avances conceptuales, organización y formatos comunicacionales que alimenten tanto el fortalecimiento del sujeto colectivo como el despliegue de un proyecto educativo que siempre debe revisarse a sí mismo.

En las páginas precedentes esperamos haber contribuido al reconocimiento y difusión de una propuesta que atravesó y rebasó el ámbito de las aulas, que dejó una huella valiosa y que debe integrarse a una creación plural capaz de articular y sintetizar los múltiples aportes para una pedagogía liberadora que tienda el puente entre las luchas y creaciones del pasado y el horizonte utópico del porvenir. En un mundo en el que lo nuevo no termina de emerger, pero está naciendo, las y los educadores nos vemos interpelados para contribuir a una gestación que, en Nuestra América, lleva siglos esperando nacer.

REFERENCIAS

AMP

2012 *Memorias V Congreso Popular en Defensa de la Educación Pública*, La Rioja, AMP Ediciones.

2014-2020 *La Ruta del Maestro. La Revista de los Círculos Pedagógicos*, Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja, nº 1 (2014); nº 2 (2016); nº 3 (2018) y nº 4 (2020).

Bachelard, G.

1999 *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, México, Siglo Veintiuno.

Campione, D.

2005 *El comunismo en Argentina. Sus primeros pasos*, Buenos Aires, Ediciones del CCC.

Cossettini, O.

1945 *La escuela viva*, Buenos Aires, Losada.

Gilbert, I.

2009 *La Fede. Alistándose para la revolución*, Buenos Aires, Sudamericana.

Gorini, F.

2008 *Floreal Gorini. La batalla cultural. Discursos 1991-2004*, Buenos Aires, Ediciones IMFC.

Iglesias, L.F.

1979 *Didáctica de la libre expresión*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas.

1995 *La Escuela Rural Unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*, Argentina, Magisterio del Río de la Plata.

Imen, P.

2012 *Una pedagogía para la solidaridad. Aportes del cooperativismo de crédito*, Buenos Aires, CCC-Idelcoop-Espacio.

2019 «Simón Rodríguez y el cooperativismo», en *Revista Idelcoop*, nº 229. Disponible en: https://www.idelcoop.org.ar/revista/229/simon-rodriguez-y-cooperativismo [consulta: 6 de octubre de 2023].

2021a «Hacia una Pedagogía de la Solidaridad: tendiendo puentes entre el cooperativismo y la educación», en *Revista Idelcoop*, nº 233. Disponible en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/233/hacia-una-pedagogia-solidaridad-tendiendo-puentes-entre-cooperativismo-y-educacion> [consulta: 6 de octubre de 2023].

2021b «Poder, democracia y participación. El gobierno de la educación en clave del cooperativismo transformador», en *Revista Idelcoop*, nº 234. Disponible en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/234/poder-democracia-y-participacion-gobierno-educacion-clave-del-cooperativismo> [consulta: 6 de octubre de 2023].

2021c «Cooperativismo y educación: currículos democráticos, en *Revista Idelcoop*, nº 235. Disponible en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/235/cooperativismo-y-educacion-curriculos-democraticos>[consulta: 6 de octubre de 2023].

2022 «Cooperativismo y educación. Aportes a la construcción de una pedagogía de inspiración emancipadora», en *Revista Idelcoop*, nº 236. Disponible en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/236/cooperativismo-y-educacion-aportes-construccion-una-pedagogia-inspiracion-emancipadora> [consulta: 6 de octubre de 2023].

IMFC

2009 *1958-2008. Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos. 50 años de ideas e ideales*, Buenos Aires, IMFC.

2018 *Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos. 60 años de coherencia ideológica*, Buenos Aires, Ediciones del CCC.

Ladizesky, M. *et al.*

2010 *Sinfín de principios. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Idelcoop.

Mancini, E. y Caballero, M. (comps.)

2020 *Maestras argentinas. Entre mandatos y transgresores*, tomos 1 y 2, Rosario, Centro Cultural La Toma-Asociación Civil Inconsciente Colectivo-Cooperativa de Pensamiento Margarito Tereré.

Petriella, Á.

2008 *Cooperativismo ayer, hoy y siempre. Valores, procesos y enfoques*, Buenos Aires, Ediciones Idelcoop.

Plotinsky, D.

2018 *El dinero de los argentinos en manos de los argentinos. Historia del cooperativismo de crédito*, Buenos Aires, Ediciones Idelcoop.

Puiggrós, A.

1994 *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, tomo I, *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Galerna.

2015 *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, A. (dir.)

1991 *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, tomo II, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

1995 *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, tomo VI, *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Rein, R.

2015 *Los muchachos peronistas judíos. Los argentinos y el apoyo al Justicialismo*, Buenos Aires, Sudamericana.

Sosa, J.

2005 *Vida de un maestro*, Montevideo, Trilce.

2014 *La expresión creadora del niño*, Montevideo, Universidad de la República.

Visacovsky, N.

2015 *Argentinos, judíos y camaradas. Tras la utopía socialista*, Buenos Aires, Biblos.

Índice del tomo II

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

SERIE ABORDAJES

Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (eds. científicos)	Palabras claves en la historia de la educación argentina

SERIE MATERIALES PARA EL ESTUDIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA ARGENTINA

Cecilia Braslavsky	La discriminación pedagógica en Argentina
Juan Carlos Tedesco	Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)

SERIE APORTES A LA HISTORIA EDUCACIONAL

Oscar Daniel Duarte	El Estado y la educación *Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*
Alicia Méndez	Barro seco *Trayectorias desde el conurbano profundo hacia el mundo intelectual*

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

Emilio Alonso Criado	Del aula *Aporte a la enseñanza de la literatura* *Presentación de Gustavo Bombini*
Arturo Jauretche	La colonización pedagógica (La yapa) *Presentación de Darío Pulfer*
Manuel Gálvez	La maestra normal (Vida de provincia) *Presentación de Adriana Puiggrós*

EN PREPARACIÓN

Gustavo F.J. Cirigliano	Educación y futuro *Presentación de Hernán Mariano Amar*
Juan P. Ramos	Historia de la instrucción primaria de la República Argentina 1810-1910 (Atlas Escolar)



OEI

En el marco de la colección *Ideas en la educación argentina*, se han ido configurando diferentes series de materiales vinculados al mayor conocimiento de la realidad educacional. En este tiempo consideramos fundamental agregar una nueva serie bajo la denominación *Abordajes,* en la cual se privilegian accesos a la vida educativa argentina a través del tratamiento de los términos y categorías más importantes, el análisis de las diversas corrientes de pensamiento y la reconstrucción de la trayectoria de figuras claves. Asimismo se busca dialogar con las tendencias actuales en la historiografía educacional, con nuevos trabajos en la historia conceptual, la historia cultural y de las trayectorias.

DARÍO PULFER
DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Las corrientes educativas en la Argentina tuvieron un tratamiento diverso en la historiografía. En algunas aproximaciones se las vinculó con exclusividad a ciertos autores o textos. No faltaron los materiales que asociaron experiencias significativas con alguna corriente.
En otras ocasiones, se desarrollaron trabajos monográficos sobre algunas de ellas. Esta obra busca reunir el conjunto de las corrientes educativas en una extensión temporal significativa, abarcando el conjunto de nuestra historia educacional.
Obra colectiva, plural, con diversos enfoques, *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates*, a lo largo de sus dos tomos, brinda una panorámica de las corrientes buscando poner en diálogo nuestro presente con un rico pasado, atravesado de tradiciones y tensiones.
Se trata de un trabajo en avance, que se trasladará al ámbito virtual para seguir completando perfiles de educadores, materiales significativos, documentos, imágenes... a la vez que se incorporan nuevas miradas, temas y problemáticas derivados de la agenda actual de la historia de la educación.

